

Seidl, Peter; Drexler, Wulf

Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 211-241



Quellenangabe/ Reference:

Seidl, Peter; Drexler, Wulf: Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 211-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140880 - DOI: 10.25656/01:14088

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140880>

<https://doi.org/10.25656/01:14088>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 2 – April 1980

I. Thema: Reform der gymnasialen Oberstufe

- | | |
|--------------------------|--|
| INGRID SCHINDLER | Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“ 161 |
| PETER LOHE | Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 193 |
| PETER SEIDL/WULF DREXLER | Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform 211 |
| WOLFGANG HARDER | Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 243 |
| HERBERT CHRIST | Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe 259 |

II. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

- | | |
|--------------------|---|
| DIETER KUTZSCHBACH | Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe 271 |
| JOCHEN SPERBER | Aufgaben des Tutors in der reformierten gymnasialen Oberstufe 279 |
| RUTH RAHMEL | Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe 287 |
| ROLF EILERS | Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität 297 |
| PETER LOHE | Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer 307 |

III. Besprechungen

GERD SCHNEIDER

Hartmut Rahn: Interessenstruktur und Bildungverhalten 319

GERLIND SCHMIDT

Werner Fuchs: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR 322

Pädagogische Neuerscheinungen 329

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur der Univ. Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 6300 Gießen; Dr. Wulf Drexler, Tübinger Straße 6, 4800 Bielefeld 12; Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau; St.Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Dieter Kutzschbach, Helmer 48, 2800 Bremen 33; Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 1000 Berlin 42; OSt.D. Ruth Rahmel, Elisabethenschule, Vogtstraße 35–37, 6000 Frankfurt; Prof. Dr. Ingrid Schindler, Scheidter Straße 77, 6600 Saarbrücken 3; Dr. Gerlind Schmidt, Bleibiskopfstraße 57, 6370 Oberursel; Dr. Gerd Schneider, Maisacher Straße 42, 8080 Fürstenfeldbruck; Univ. Doz. Dr. Peter Seidl, A-6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Straße 13 a; Dr. Jochen Sperber, Mellendorfer Straße 17 d, 3002 Wedemark 2.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform

1. Curriculare Innovationen als Ausdruck gesellschaftlicher Auseinandersetzungen

Die Kontrolle über die organisatorischen und curricularen Strukturen des Bildungswesens auf der Ebene der Sekundarstufe II ist ein zentraler Ansatzpunkt für die Kontrolle über das Bildungssystem als ganzes. Durch die Organisation und das Curriculum der Sekundarstufe II wird festgelegt, unter welchen Voraussetzungen eine über die Pflichtschulzeit hinausgehende Ausbildung erworben werden kann; welche Schüler Zugang zum tertiären Bildungssektor erhalten und welche den diversen berufsvorbereitenden Ausbildungsangeboten zugewiesen werden; welches die Inhalte der Ausbildung in den einzelnen Bildungsgängen sind und in welchem didaktischen Kontext die Lernprozesse ablaufen. Das tertiäre Ausbildungssystem baut auf den in der Sekundarstufe II vorgenommenen Selektions- und Sozialisationsprozessen auf, die Primarstufe und die Sekundarstufe I sind auf die curricularen und organisatorischen Strukturen der Sekundarstufe II ausgerichtet. Weil durch die Organisation und das Curriculum der Sekundarstufe II die Zugänglichkeit und inhaltliche Strukturierung der Bildungskarrieren festgelegt wird, die zu den mittleren und höheren beruflichen Positionen führen, verweisen sowohl die Aufrechterhaltung wie auch die Veränderung der organisatorischen und curricularen Strukturen der Sekundarstufe II auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, genauer gesagt: auf die Beziehungen zwischen den sozialen Klassen in einer Gesellschaft und zwischen einzelnen Fraktionen innerhalb einer Klasse.

Gesellschaftliche Auseinandersetzungen über Organisationsformen und Inhalte der institutionalisierten Erziehung sind auf eine Transformation der Regeln der Zuordnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgerichtet.

FISCHER-KOWALSKI/KOWALSKI (1979) unterscheiden zwei Arten von derartigen Regeln: die *beruflichen Zuweisungsregeln* und die *Ausschließungsregeln*.

Durch *berufliche Zuweisungsregeln* werden kleine, auch horizontal hochdifferenzierte Teilarbeitsmärkte spezifiziert und durch ständische Interessenvertretungen verteidigt. Charakteristisch für derartige berufliche Zuordnungsregeln, die z. B. die Ausbildung von Facharbeitern, Gewerbetreibenden, Ärzten, Architekten und Lehrern bestimmen, ist die relativ enge sachliche Verbindung von Bildungsabschluß und Arbeitsvermögen. Der Bildungsabschluß bedeutet in diesen Fällen so etwas wie eine „Eintrittskarte“ in einen scharf umgrenzten Teilarbeitsmarkt: Man darf nicht ohne Eintrittskarte hinein; aber die Zahl der Eintrittskarten ist nicht auf die Zahl der vorhandenen Plätze abgestimmt.

Durch *Ausschließungsregeln* hingegen werden relativ große, in sich horizontal ziemlich undifferenzierte Teilarbeitsmärkte geschaffen, die sachliche Verbindung der mit einem Bildungsabschluß erworbenen inhaltlichen Qualifikationen und der Arbeitstätigkeiten bleiben locker. Ausschließungsregeln sind vergleichbar mit einer Garantie: Wer über dieses und jenes Zertifikat verfügt, muß sich niemals mehr unterhalb eines bestimmten Niveaus der Sozialstruktur herumschlagen. Ausschließungsregeln segmentieren nicht horizontal differenzierte Teilarbeitsmärkte innerhalb einer Klasse, sondern

markieren Klassengrenzen, die nicht mittels ständischer Organisationsformen, sondern viel eindeutiger politisch verteidigt werden¹.

Die Regeln der Zuordnung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem finden ihren konkreten Ausdruck in dem Konzept von „Bildung“ bzw. „Ausbildung“, mit dem eine größere oder kleinere gesellschaftliche Gruppe ihre Besonderheit gegenüber den anderen Gesellschaftsmitgliedern markiert; in der Konstruktion von Karrierewegen innerhalb des Bildungssystems; in der Definition der zu vermittelnden Inhalte; in der Art der Abgrenzung von Wissenskomplexen gegenüber anderen und in der statusmäßigen Einschätzung von Bildungsgängen und Curricula. Veränderungen in den Relationen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem bedingen daher Veränderungen auf der Ebene der konkreten Organisation von Schulwissen und der Beziehung zwischen Lehrern, Schülern und Schulwissen. Umgekehrt zeigen Änderungen im schulischen Curriculum einen Wandel in der Relation zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem an. Zur Einordnung der Regelveränderungen in den Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schulwissen hat BERNSTEIN im Laufe seiner Analysen über pädagogische Interaktionen in der Schule ein theoretisches Gebäude entwickelt, dessen zentrale Kategorien die Begriffe „Klassifikation“ und „Rahmung“ darstellen (1975, S. 85–116; 1977, S. 125–213).

Mit „Klassifikation“ bezeichnet BERNSTEIN das Verhältnis zwischen Inhalten, sowohl deren Beziehung untereinander als auch die Differenzierung der Komponenten des Wissensbestandes, der in der Schule vermittelt wird, pointierter ausgedrückt: den Grad der Grenzenbildung zwischen Inhalten und damit die Grundlage der arbeitsteiligen Vermittlung von Schulwissen („*classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents*“). Wenn die in Bildungsinstitutionen vermittelten Inhalte klar und deutlich abgegrenzt und voneinander isoliert sind, liegt dem Curriculum nach BERNSTEIN ein „Sammlungskode“ zugrunde. Im entgegengesetzten Fall, wenn also die Inhalte in einer offenen Beziehung zueinander stehen, liegt ein „Integrationskode“ vor.

Mit „Rahmung“ (*framing*) bezeichnet BERNSTEIN den sozialen Kontext, in dem die Vermittlung und Aneignung von schulischen Wissensinhalten erfolgt. Rahmung bezieht sich auf die Beeinflussbarkeit des pädagogischen Kontextes durch Schüler und Lehrer, also auf die Kontrolle über die Auswahl und Organisation des schulischen Wissens einerseits und die Kontrolle über didaktische Arrangements, in denen Wissen vermittelt oder angeeignet wird andererseits („*thus frame refers to the degree of control teacher and pupil possess over the selection, organization, pacing and timing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship*“). BERNSTEIN unterscheidet „geschlossene“ bzw. „starke“ und „offene“ bzw. „schwache“ Rahmung. Offene Rahmung erhöht die Option, geschlossene schränkt sie ein, wobei mit Optionen nicht nur inhaltliche Wahlmöglichkeiten, sondern die Möglichkeit der Gestaltung des gesamten Arrangements der Lehr- und Aneignungstätigkeit gemeint ist. Schwach gerahmte Curricula bezeichnet BERNSTEIN als offene, stark gerahmte als geschlossene Curricula.

Das Zusammenwirken von Klassifikation und Rahmung determiniert den Erziehungskode („*educational code*“, manchmal auch „*educational knowledge code*“). Der Erziehungskode betrifft das regulative Prinzip, welches stillschweigend angeeignet wird und als „Tiefenstruktur“ relevante Bedeutungen, die Form ihrer Realisierungen und die sie hervorbringenden Kontexte integriert. Reformmaßnahmen an Bildungsinstitutionen betref-

1 Die Autoren können die Gültigkeit von Ausschlussregeln auch für die Gegenwart anhand empirischer Daten belegen. So kam z. B. für 90% jener Österreicher, die im letzten Jahrzehnt mit einem über die Pflichtschule hinausgehenden schulischen Zertifikat in den Arbeitsmarkt eingetreten sind, der Teilarbeitsmarkt Arbeiter/Bauer nicht mehr in Frage.

fen in der Regel sowohl die Rahmung wie auch die Klassifikation des schulischen Wissens, sie verändern also den Erziehungskode. Wenn z. B. im Rahmen einer staatlichen Bildungsreform eine Operationalisierung der durch die Lehrpläne vorgeschriebenen Zielsetzungen des Unterrichts durchgesetzt wird, so hat dies zur Konsequenz, daß die Beeinflußbarkeit des Prozesses der Selektion, Organisation und der zeitlichen Anordnung von Wissensgebieten durch den Lehrer abnimmt, d. h. die Rahmung wird stärker, bisher noch vorhandene curriculare Freiräume werden reduziert. Auch die Klassifikation der Wissensgebiete und die damit zusammenhängende Arbeitsteilung unter den Lehrern wird durch Reformmaßnahmen in der Regel tangiert. Wenn es etwa zu einer Detailplanung curricularer Inhalte, aufbauend auf dem bestehenden Fächerkanon durch außerhalb der Schule gelegene curriculare Planungsinstanzen, kommt, wird die Grenzenbildung zwischen den Schulfächern verstärkt, weil dadurch die Spielräume des einzelnen Lehrers, über die Grenzen seines eigenen Fachs hinauszugreifen, beim Alltagswissen der Schüler anzuknüpfen und Querverbindungen zu anderen Fächern herzustellen, eingeschränkt werden. Ebenso wie eine Verstärkung des Rahmens und eine klarere Abgrenzung der Wissensgebiete voneinander durch Reformmaßnahmen bewerkstelligt werden kann, können Bildungsreformen auch eine Öffnung des schulischen Curriculums und eine Integration von Wissensgebieten zur Folge haben.

Die Begriffe „Klassifikation“ und „Rahmung“ können sowohl auf einzelne Schulfächer oder Lehrgänge bezogen werden, wie auch auf Gruppen von Fächern oder Lehrgängen. Beispielsweise gibt es in einem selektiven Bildungssystem mit vertikaler Gliederung der Schulzweige – das Regelsystem der BRD ist hierfür ein Beispiel – nicht nur eine starke Klassifikation und Rahmung der einzelnen Schulfächer, sondern auch eine starke Klassifikation und Rahmung der zu einem bestimmten Schultyp gehörigen Schulfächer. Veränderungen in der Klassifikation (z. B. geringere Abgrenzung der berufsbildenden von den allgemeinbildenden Fächern) und Rahmung (z. B. Wählbarkeit von Fächern in einem Bildungsgang) können erfolgen, ohne daß sich die Rahmung und Klassifikation des einzelnen Schulfachs ändert.

Obwohl das Thema der Bildungsreform die öffentliche Debatte in der BRD seit Mitte der 60er Jahre beherrscht, ist nicht der Wandel, sondern die weitgehende Konstanz der das schulische Curriculum und die Organisationsstruktur des Bildungssystems bestimmenden Regeln das auffallendste Charakteristikum der Geschichte des westdeutschen Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten. Die Veränderungen, die im Regelsystem zu beobachten sind, haben die zentralen institutionellen Festlegungen, auf denen das Bildungssystem aufbaut, nicht in Frage gestellt:

„Die soziale Struktur unserer Gesellschaft hat sich in den letzten 100 Jahren entscheidend verändert, die Organisationsform unseres Bildungssystems ist im Prinzip seit Ende des 19. Jahrhunderts stabil geblieben. Innere und äußere Schulstruktur und Berechtigungssystem wurden nicht reformiert, sondern nur im Rahmen der seit 1892 bestehenden Grundstrukturen modifiziert“ (MÜLLER 1977, S. 197).

Die Konstanz der Grundstrukturen im Bildungssystem der BRD verweist auf Weiterbestehen von Machtverhältnissen und Mechanismen der sozialen Kontrolle, die für die Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts typisch waren, bis auf den heutigen Tag. Dem Bürgertum ist es über den auf Politik und Verwaltung ausgeübten Einfluß gelungen, durch Aufrechterhaltung einer frühen Gabelung des Bildungssystems in getrennte Schulzweige ihren Söhnen und neuerdings auch ihren Töchtern einen privilegierten Zugang zu den

höheren Bildungseinrichtungen sicherzustellen und andere Schichten auf Bildungswege abzdängen, in denen sie nur eingeschränkte Möglichkeiten des gesellschaftlichen Aufstiegs vorfinden. Die Aufrechterhaltung der Dreigliedrigkeit des Schulsystems und der das schulische Curriculum bestimmenden Regeln dient also der Reproduktion der Ungleichheit in der westdeutschen Gesellschaft durch das Bildungssystem, deren markantester Ausdruck die Aussperrung der Mehrzahl der Kinder aus ländlichen Gebieten, von Gastarbeitern und von ungelernten und angelernten Arbeitern vom Zugang zum gesellschaftlichen Wissen durch die Zuweisung zur Hauptschule ist, die trotz einiger Veränderungen in Richtung auf größere Durchlässigkeit immer noch ihren Sackgassencharakter bewahrt hat.

Die Veränderungen, die in der letzten Phase der Entwicklung des Bildungssystems in der BRD zu beobachten sind, lassen sich untergliedern in solche, die innerhalb des Regelsystems vorgenommen worden sind, und solche, die außerhalb des Regelsystems in Modellversuchen oder Alternativschulen erprobt werden. Die im Regelsystem durchgeführten Veränderungen brachten nicht nur eine Expansion des höheren Ausbildungssektors, sondern auch periphere, d. h. nicht die zentralen institutionellen Festlegungen tangierende, aber gleichwohl bedeutsame Veränderungen, die auf die Begriffe „partielle Meritokratisierung“ und „Rationalisierung“ gebracht werden können (vgl. ROLFF et al. 1980; FISCHER-KOWALSKI/SEIDL 1980).

Meritokratisierung zielt darauf ab, Ausleseprozesse so zu gestalten, daß jeder Bewerber die Chance erhält, aufgrund seiner individuellen Leistungsfähigkeit anderen vorgezogen zu werden. Die Anwendung meritokratischer Organisationsformen ist im Regelsystem der BRD bisher nur zur Lösung von Kapazitätsproblemen, die ein nach ständischen Ausleseprinzipien organisiertes Bildungssystem erzeugt hat, eingesetzt worden, nicht jedoch zur grundlegenden Umgestaltung dieses Bildungssystems selbst; sie ist partiell geblieben. Bereits die partielle Meritokratisierung der Ausleseprozesse im Bildungssystem (z. B. beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe oder von der Sekundarstufe II in das tertiäre Bildungssystem) setzt aber die Konstanz der durch das Bildungssystem angebotenen Bedingungen voraus, sich bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder intellektuelle Fähigkeiten zu erwerben, ferner die Einheitlichkeit der Leistungsstandards sowie die einheitliche Verwendung von Kriterien der Leistungsmessung.

Eine meritokratische Umgestaltung des Bildungswesens erfordert demnach eine *Rationalisierung* des Bildungswesens, und zwar einerseits in dem von BRAVERMANN (1977) herausgearbeiteten Sinn der *Trennung von Planung und Ausführung* der Arbeit und andererseits in dem von ALTMANN/BECHTLE/LUTZ (1978, S. 4 ff.) explizierten Sinn der *Standardisierung/Organisierung*, die darauf abzielt, Arbeitsabläufe transparenter, damit berechenbarer und prognostizierbarer zu machen². Träger und Vermittler dieses Meritokratisierungs- und Rationalisierungsprozesses ist in der BRD die staatliche Bürokratie, die ihre eigenen inneren Strukturprinzipien (Regelgebundenheit der Amtsführung, feste Kompetenzverteilung, Amtshierarchie, Aktenmäßigkeit, Unpersönlichkeit der Amtsführung, Fachqualifikation und Laufbahnprinzip) in diesen Prozeß einbaut und über die Ausdehnung dieses Prozesses auf immer mehr Bereiche des Bildungssystems auch einen entsprechenden Machtzuwachs erzielt. Die zentralen Organisationsmittel für eine derartige staatlich betriebene Veränderung sind die Reform der Lehrpläne und die damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen der Prüfungsprozeduren, die in der Regel unter Heranziehung wissenschaftlicher Hilfe in verwaltungsabhängigen Planungszentralen (Staatsinstituten, Einrichtungen der Curriculumentwicklung im Rahmen der Bil-

2 ALTMANN/BECHTLE/LUTZ (1978, S. 44 ff.) unterscheiden zwei zentrale Dimensionen des technischen Fortschritts. Während *Technisierung* auf die Herstellung von Abläufen abzielt, die möglichst unabhängig von menschlichen Eingriffen ihr jeweiliges Ziel verwirklichen, richtet sich *Standardisierung/Organisierung* darauf, Arbeitsabläufe transparenter, damit berechenbarer und prognostizierbarer zu machen. Rationalisierungsmaßnahmen im Bildungswesen sind vorrangig auf der letztgenannten Dimension angesiedelt.

dungsverwaltung) vorangetrieben werden. Eine solche Form staatlich betriebener Curriculum-reform favorisiert eindeutig einen Erziehungskode, der durch starke Rahmung und Klassifikation gekennzeichnet ist. Die Einführung der Kollegstufe am Gymnasium in Bayern, einer der im folgenden Beitrag analysierten Fälle curricularer Veränderung in der Sekundarstufe II, ist ein Beispiel für derartige von der Bildungsverwaltung initiierte und von ihr getragene Veränderungen innerhalb des Regelsystems.

Veränderungen in den zentralen institutionellen Regelungen, die die Organisation des Bildungssystems und die Struktur des Curriculums bestimmen, sind in der BRD nur am Rand bzw. außerhalb des Regelsystems anzutreffen, etwa in privat betriebenen Schulprojekten, in Ansätzen zur Veränderung des Regelsystems durch die in einzelnen Bundesländern begonnene Einführung der Gesamtschule und in staatlich unterstützten oder betriebenen Modellversuchen. Zu den letzteren gehören auch die beiden weiteren in diesem Beitrag analysierten Fälle – die Kollegscheule NW und das Oberstufenkolleg in Bielefeld. Im Rahmen dieser außerhalb des Regelsystems betriebenen Reformtätigkeit werden in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Stoßrichtung sowohl die Strukturierung der schulischen Wissenskomplexe wie auch der Vermittlungsformen des Wissens und die organisatorischen Strukturen, in denen der Lehr- und Lernprozeß abläuft, verändert. Da derartige Veränderungen den Interessen gesellschaftlicher Gruppen entsprechen, die im politischen Entscheidungsprozeß bisher nicht einflußreich genug waren, um ihre Ansprüche an das Bildungssystem allgemein durchzusetzen, werden sie von konservativer Seite angegriffen und von der Bildungsverwaltung in ihren Ansprüchen reduziert oder sogar offen gebremst, selbst dann, wenn sie selbst von progressiven Bildungspolitikern initiiert worden sind. Auch wenn diese Initiativen derzeit (noch) quer zu den dominanten Machtstrukturen in der BRD liegen, haben sie die Funktion, die bisher selbstverständlich akzeptierten Typisierungen der Organisationsformen, Vermittlungsweisen und Wissensinhalte des Regelsystems als zufällige, auf historische Voraussetzungen und Interessenkonstellationen rückführbare Konstruktionen zu decouvrieren.

2. *Curriculumentwicklung als Rationalisierungsinstrument: Reform der gymnasialen Oberstufe in Bayern*

2.1. Die Vorbereitung der Bayerischen Kollegstufe in den Jahren 1968–1972 als Beispiel einer Reformplanung „von oben“

Für eine als konservativ zu bezeichnende Partei, die die Kontrolle über das Bildungssystem eines Bundeslandes innehat, liegt nicht die Veränderung, sondern die Aufrechterhaltung der grundlegenden Strukturen des Bildungssystems im Zentrum des politischen Interesses. Dennoch werden auch in einem von einer solchen Partei regierten Land aus verschiedenen Gründen Reformen in einzelnen Sektoren des Bildungssystems durchgeführt. Solche Reformen können auf die Anpassung des Bildungssystems an veränderte Anforderungen des Beschäftigungssystems abzielen, der Steigerung der Effizienz der Verwaltung des Bildungssystems dienen, als Entgegenkommen gegenüber den Interessen der bisherigen und der potentiellen Wählergruppen der Partei, auch als partielles Einlenken gegenüber den Forderungen oppositioneller Gruppen oder Parteien vorbereitet und durchgeführt werden. Da aber alle Reformen Gefahr laufen, daß die zunächst gewollte

und akzeptierte Kritik über den politisch freigegebenen Rahmen hinausgreift und Herrschaftsverhältnisse grundlegender, als intendiert, in Frage stellt, ist zu erwarten, daß eine konservative politische Führung und die Bildungsverwaltung als ihr ausführendes Organ bestrebt sind, die als politisch opportun erachteten Reformprojekte möglichst lückenlos zu kontrollieren. Wenn daher im Rahmen der Ausarbeitung oder Durchführung eines Reformprogramms Aktivitäten anfallen, die nicht von der Verwaltung selbst geleistet werden können, werden jene Organisationsformen favorisiert, durch die die Planungs- und Vorbereitungsaktivitäten der Innovationen in allen Phasen überblickt und kontrolliert werden können.

Diese allgemeinen Überlegungen haben auch für die Schulreform in Bayern Gültigkeit. Die pädagogische Reformdebatte am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre in anderen Ländern der BRD, vor allem in den sozialdemokratisch regierten, war vorrangig mit den Problemen der Chancengleichheit, der schichtenspezifischen Selektion durch das vertikal gegliederte Schulsystem und den daraus resultierenden Fragen nach Möglichkeiten der Integration des Bildungssystems auf allen Ebenen beschäftigt, und wissenschaftlich begleitete Modellversuche waren in erster Linie darauf ausgerichtet, Erfahrungen über die Chancen der Förderung der bildungsmäßig benachteiligten Schichten in der Bevölkerung zu sammeln. Demgegenüber wurden die Investitionen auf dem Gebiet der Schulentwicklung in Bayern vorrangig von dem Interesse gelenkt, die Lernbedingungen jener Gruppe von Jugendlichen zu verändern, die sich bereits auf dem Weg zum Hochschulstudium und damit auch zu den einflußreichen Positionen in der Gesellschaft befindet. Sie waren von vornherein darauf ausgerichtet, die die soziale Ungleichheit produzierenden Organisationsformen des dreigliedrigen Schulsystems aufrechtzuerhalten. Die von der Bildungsverwaltung gewählte Veränderungsstrategie paßt zu dem politischen Ziel, Reformen so zu handhaben, daß die Verteilung der Bildungschancen durch die Veränderung *nicht* tangiert wird.

Die erste Phase der Vorbereitung der Kollegstufenversuche in Bayern wurde von dem am 1. September 1966 eingerichteten STAATSLNSTITUT FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK (IGP) geleistet. Im Jahre 1968 wurde dem IGP die Entwicklung des Kollegstufenmodells als Schwerpunkt seiner Tätigkeit übertragen. Nach der Darstellung von BAYER (1972, S. 365) trat 1968 unter der Leitung des damaligen Direktors des IGP ein Arbeitskreis zusammen, der sich zum Ziel gesetzt hatte, „Grundfragen der Oberstufe“ zu behandeln. Aufgrund der Ergebnisse dieses Arbeitskreises, aber auch der Beobachtung der in anderen Ländern der BRD anlaufenden Versuche wurden im Programm des IGP für das Schuljahr 1968/69 zwei Arbeitskreise mit dem Titel „Oberstufe: Allgemein“ eingerichtet, einer in München und einer in Nürnberg, je mit etwa 12 Teilnehmern. Jeder der beiden Arbeitskreise erarbeitete während des Schuljahres 1968/69 ein Modell für den Schulversuch. Die beiden Modelle unterschieden sich voneinander in mehrfacher Hinsicht (vgl. BAYER 1972, S. 366–372).

Die während der ersten Phase hauptsächlich von engagierten Gymnasiallehrern geleistete Programmarbeit hatte aber nur vorbereitenden Charakter im Rahmen der bayerischen Reformplanung für die gymnasiale Oberstufe. Im Juni 1969 trat eine ministerielle „Fachkommission für die Gestaltung der Oberstufe“ unter dem Vorsitz eines Ministerialdirigenten zusammen, durch die die beiden Arbeitskreise abgelöst wurden. Dieser Fachkommission gehörten Referenten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Mitarbeiter des IGP sowie Vertreter der Schulpraxis an. Auf der Grundlage der beiden vorhandenen Modelle erarbeitete die Kommission den „Entwurf eines Kommissionsmodells für die Struktur der künftigen Oberstufe“, in dem auch der sogenannte „*maior ordo rerum*“ (BAYER 1972, S. 373), nämlich die Reformvorstellungen anderer Gremien, insbesondere der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ, des WISSENSCHAFTSRATS und der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER berücksichtigt wurden. Der Entwurf bildete dann die Grundlage für eine Versuchstätigkeit in 13 Gymnasien, die von September 1970 an mit ihren 12. Klassen in den Versuch einge-

treten waren. In der Schlußphase der Erarbeitung des Modells, das am 21. 10. 1970 im bayerischen Amtsblatt veröffentlicht wurde, hatte die Kommission auch die ersten Erfahrungen bei der Übertragung des Modells in die Schulpraxis berücksichtigt.

Nach dem Anlaufen der Versuchstätigkeit in den Schulen hatte das IGP und das ab September 1971 nachfolgende STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (ISP), in dem das IGP als „Abteilung Gymnasium“ aufgegangen ist, sowohl die Aufgabe der weiteren *Modellentwicklung* wie auch die der Durchführung *wissenschaftlicher Begleituntersuchungen* (LANIG 1972, S. 377–380).

Im Rahmen der *Modellentwicklung* wurden im ersten Versuchsjahr 1970/71 die Direktoren der 13 Versuchsgymnasien zum Erfahrungsaustausch ins ISP eingeladen. Schon vom zweiten Gespräch an nahmen auch die Leiter der 24 Gymnasien teil, die mit dem Schuljahr 1971/72 in den Versuch einstiegen. Bei den Direktorentagungen waren auch ein bis zwei maßgebende Vertreter des Ministeriums anwesend, die die Wünsche der Direktoren entgegennahmen. Veränderungen des Modells, die sich aufgrund dieser Gespräche als notwendig erwiesen haben, wurden im Amtsblatt veröffentlicht. Der Schwerpunkt der Aktivitäten im Rahmen der Modellentwicklung lag aber in den Arbeitskreisen zur Lehrplanentwicklung in den einzelnen Unterrichtsfächern. Die Aufgaben und die Funktionsweise dieser Arbeitskreise beschreibt LANIG (1972, S. 378 f.) folgendermaßen:

„In 22 Arbeitskreisen sind unter der Leitung der Fachreferenten des Instituts Kursleiter, Seminarlehrer und Universitätslehrer seit 1970 damit beschäftigt, im Sinne einer curricularen Lehrplanentwicklung . . . Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen für jedes Fach neu zu bestimmen. Erste Ergebnisse sind innerhalb der Lehrpläne veröffentlicht. Den Arbeitskreisen des ISP gehören etwa 10 Mitglieder pro Arbeitskreis an, ihre Tagungen finden in der Regel alle 6 Wochen statt. In der Zwischenzeit erledigen die Mitglieder Teilaufgaben, für die ihnen eine Unterrichtsentslastung bis zu 4 Wochenstunden vom Staatsministerium zugesagt wurde.“ Zur Modellentwicklung rechnet LANIG ferner noch die Kursleitertagungen, die dem Erfahrungsaustausch der Praktiker dienen und die Zielvorstellungen hinsichtlich des Abiturs und der Lehrpläne als Vorschläge für die übrigen Gremien erarbeiten sollten. Der Mitbestimmung seitens der Basis sollten auch die Kollegientagungen dienen, von denen im Schuljahr 1970/71 zwei durchgeführt wurden. Ihr Ziel war es, „den Erfahrungsaustausch auch von seiten der betroffenen Jugendlichen zu ermöglichen und sie aktiv an der Modellentwicklung zu beteiligen“.

Als *wissenschaftliche Begleituntersuchungen* wurden in der ersten Phase empirisch-soziologische Erhebungen über planungsrelevante Entwicklungen an der Kollegstufe verstanden. Dem Versuchsbeginn ging beispielsweise die Feststellung der zu erwartenden Größenordnung der Oberstufe aller Gymnasien und eine Untersuchung über das wahrscheinliche Wahlverhalten von 1500 Oberstufenschülern voraus. Es folgte eine Auswertung der tatsächlichen Wahlergebnisse hinsichtlich Lehrbedarfs und Kursbildung. Projekte zur Untersuchung der unterrichtlichen und erzieherischen Wirkungen der Reform wurden geplant.

2.2. Prozeduren curriculärer Veränderungen

Die Anstrengungen der Bildungsadministration in Bayern liegen „nicht primär auf dem spektakulären Weg der äußeren Reform, sondern eher auf dem wirksameren, aber stilleren der inneren curricularen Reform“ (WESTPHALEN 1974, S. 16). Durch die Curriculumentwicklung, die vom ISP für die Kollegstufe am Gymnasium, aber auch für andere Sektoren des Bildungssystems in den letzten Jahren durchgeführt wurde, ist tatsächlich eine sehr bedeutsame Veränderung im Management der Bewußtseinsbildung in den staatlichen Bildungseinrichtungen eingeleitet worden. Die Überantwortung der Aufgabe der Curriculumreform an einer nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgehenden Planungseinrichtung, die zwischen der Bildungsadministration und den Schulen placiert ist, gleicht in vieler Hinsicht dem TAYLORSchen Programm der „wissenschaftlichen Betriebsführung“,

das seit der Jahrhundertwende in Industriebetrieben zum Zweck der Effizienzsteigerung angewandt wird. Nach der von BRAVERMAN (1977, S. 73–109) vorgenommenen Analyse des TAYLORSchen Programms ist wissenschaftliche Betriebsführung gekennzeichnet durch Akkumulation des Wissens über den Produktionsprozeß in den Händen des Managements, durch Trennung von Planung und Ausführung der Arbeit und durch Verwendung des Wissensmonopols dazu, jeden einzelnen Schritt der Arbeit und seine Ausführungsweise zu kontrollieren. Wenn auch die Planung schulischer Aktivitäten nie so perfekt sein kann wie die Planung eines Arbeitsprozesses am Fließband, so laufen die durch eine zentrale Curriculumplanung im Bildungssystem eingeleiteten Veränderungen darauf hinaus, den Prozeß der Bewußtseinsproduktion in der Schule berechenbar zu machen, also, um die Begrifflichkeit von ALTMANN/BECHTLE/LUTZ (1978, S. 44 ff.) zu verwenden, auf *Standardisierung/Organisierung*, die eine zentrale Komponente des Rationalisierungsprozesses bildet.

Die Logik der gesamten am ISP geleisteten Curriculararbeit besteht darin, das relativ weitmaschige Netz der früheren Lehrpläne enger zu knüpfen, was automatisch zur Folge hat, daß die Spielräume für eine selbständige Interpretation der staatlichen Unterrichtsvorgaben für den Lehrer geringer werden. Durch die zentrale Curriculumreform kommt es insofern zu einer Trennung zwischen Planung und Ausführung der schulischen Arbeit, als ein großes Ausmaß an Expertenarbeit darauf verwendet wird, den Unterricht in den Schulen hinsichtlich der Zielsetzungen, der Inhalte und der Lernzielkontrollen zu antizipieren. Wenn sich Lehrer in einer so abhängigen Stellung dem Staat gegenüber befinden wie die Lehrer in der BRD aufgrund ihres Beamtenstatus, so ist zu erwarten, daß sie dazu tendieren, auch Empfehlungen, die sie in den Lehrplänen vorfinden, einzuhalten, damit man ihnen weder von der Seite der Schüler und der Eltern noch von der Seite der Vorgesetzten Vorwürfe machen kann, sie hätten sich in ihrem Unterricht nicht an die Vorschriften gehalten.

Obwohl die Mitglieder des ISP immer wieder die relative Autonomie ihrer Einrichtung gegenüber dem Ministerium hervorheben, ist der Prozeß der curricularen Entwicklungstätigkeit von vornherein so angelegt, daß die Tätigkeit der Lehrer und Experten in jedem einzelnen Schritt von Ministerialbeamten kontrolliert werden kann. Bei der Herstellung eines Curricularen Lehrplans muß folgendes Muster eingehalten werden:

Für das ISP beginnt die Entwicklungsaktivität für die Erstellung eines Curricularen Lehrplans durch die Auftragserteilung seitens des Ministeriums. Das Direktorat leitet den Auftrag an eine Fachabteilung weiter, die einen Vorentwurf einer Gesamtplanung ausarbeitet, der bereits mit dem Ministerium abgesprochen werden muß. Der nach dieser Abstimmung ausgearbeitete Entwurf der Gesamtplanung, der eine Aufgliederung der Ziele und Grundkonzepte, der speziellen Arbeitsaufträge, der personellen Besetzung, der finanziellen Aufwendungen und der Termine enthalten soll, ist nach der Prüfung durch das Direktorat dem Ministerium vorzulegen. Erst nach Zustimmung durch das Ministerium kann die Durchführungsphase eingeleitet und die Konstituierung der Arbeitskreise vorgenommen werden. Die Leiter der Arbeitskreise und deren Mitglieder werden durch das Direktorat berufen. Das Ergebnisprotokoll der ersten gemeinsamen Sitzung ist an das Direktorat und das Ministerium weiterzuleiten. Auch während der gesamten Arbeitsprozesse der Arbeitskreise sind die Sitzungsprotokolle ebenso wie der jährlich zu erstellende Zwischenbericht dem Ministerium und den zu informierenden Abteilungen des ISP weiterzuleiten. Eine Umorganisation eines Arbeitskreises ist nur mit ministerieller Zustimmung möglich.

In der Phase der Erstellung des Endpunktes der Curricularen Lehrpläne verdichtet sich die Kontrolle so sehr, daß es Überraschungen nach der Veröffentlichung der Lehrpläne praktisch nicht gibt. Zu-

nächst ist ein Arbeitskreis-Entwurf zu verabschieden, der der Abteilung Allgemeine Wissenschaft und weiteren Gutachtern vorzulegen ist. Bei der evaluativen Prüfung durch die Abteilung „Allgemeine Wissenschaft“ wird festgestellt, ob die für die Lehrplanentwicklung ausgearbeiteten Kriterien eingehalten worden sind. Der Arbeitskreisentwurf ist des weiteren mit den zuständigen Stellen des Ministeriums zu besprechen. Durch Einarbeitung der Ergebnisse aus der Begutachtung und der ministeriellen Kritik ist der Arbeitskreis-Entwurf zum offiziellen ISP-Entwurf weiterzuentwickeln. Dieser ISP-Entwurf ist vom Leiter der zuständigen Abteilung dem Direktorat vorzulegen, das den Entwurf an das Ministerium weiterleitet. Wenn die ministerielle Zustimmung nicht sofort erfolgt, sind weitere Gespräche mit den Ministerialbeamten zu führen und Änderungswünsche einzuarbeiten, bevor der ISP-Entwurf erneut an das Ministerium weitergeleitet wird. Nach der Zustimmung des Ministeriums und der Veröffentlichung im offiziellen Informationsblatt ist die Arbeit an der Herstellung eines Curricularen Lehrplans abgeschlossen.

Durch die Delegierung der Lehrplanreform an eine wissenschaftliche Einrichtung, die in enger Kooperation mit den Beamten des Ministeriums „antizipierte didaktische Grobstrukturen von Unterricht“ (BITTLINGER 1976, S. 381) erarbeitet, wird die staatliche Administration in die Lage gesetzt, die Bewußtseinsproduktion in den Schulen genauer zu planen und zu kontrollieren als bisher. Sowohl die verpflichtenden Lehrplanvorgaben wie auch die Empfehlungen, Arbeitsmaterialien und Prüfungsnormen schränken den Interpretationsspielraum des Lehrers ein und wirken tendenziell in Richtung auf eine Standardisierung/Organisierung der Unterrichtstätigkeit. Der Lehrer ist nicht mehr Konstrukteur seines eigenen Unterrichts auf der Basis globaler inhaltlicher Festlegungen in den Lehrplänen, sondern ausführendes Organ einer wissenschaftlich betriebenen didaktischen Planung.

2.3. Die Herausbildung einer Partizipationselite von Lehrern als Folge der zentralen Curriculumreform

Obwohl Lehrer als weisungsgebundene Beamte nur wenig Spielraum haben, sich gegen die Ausweitung der bürokratischen Kontrolle ihrer Arbeit zu wehren, ist die Bildungsverwaltung auf die Loyalität der Lehrer angewiesen, wenn sie Veränderungen nicht nur planen, sondern auch in den Schulen durchsetzen möchte.

HOPPE-TREUTNER (1979, S. 154–217) ist aufgrund theoretischer Überlegungen zu der Schlußfolgerung gelangt, daß staatliche Curriculumreform zu einer Ausdifferenzierung der Partizipationsformen zwischen Lehrerschaft und Bildungsverwaltung bzw. ihren wissenschaftlichen Planungsinstanzen führt. In der *Phase der Erarbeitung von Reformplänen* ist die Bildungsverwaltung auf die Mitwirkung einer „Partizipationselite“ angewiesen, die bereit ist, ihr Betriebswissen einzubringen und die durch die Antizipation von Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der Veränderung das Reformrisiko von vornherein reduzieren kann (Frühwarnsystem). In der *Phase der Durchsetzung der Reform* hingegen ist eine Form der Partizipation zu erwarten, die eine möglichst große Zahl von Beteiligten einbezieht, jedoch nur mehr marginale Mitwirkungschancen eröffnet. Diese zweite Form der Partizipation hat vor allem die Funktion, alle Lehrer mit den neuen Planungen vertraut zu machen und sie zu befähigen, ihren Unterricht danach auszurichten.

Die Entwicklung der Partizipationsformen im Rahmen der bayerischen Oberstufenreform folgt dem von HOPPE-TREUTNER beschriebenen Muster. Die Mitarbeit von Schulpraktikern an der curricularen Entwicklungstätigkeit dient weniger dazu – wie dies von Minister MAIER behauptet wurde –, die „Belange der schulischen Praxis“ einzubeziehen (1972, S. 9), sie ist vielmehr eine notwendige Voraussetzung dafür, daß in einer zentralen Pla-

nungseinrichtung überhaupt brauchbare Arbeitspläne für den Unterricht entworfen werden können. Die Rekrutierung der Mitglieder der Arbeitskreise ist ein klassisches Beispiel des von TURNER (1963) beschriebenen Auswahlmodus der *sponsored mobility*. Die Mitglieder der Arbeitskreise werden weder von „der Praxis“ zur Teilnahme an den Arbeitskreisen delegiert noch aufgrund eines Leistungswettbewerbs nach dem Kriterium der individuellen Kompetenz ausgewählt, sondern aufgrund von Empfehlungen zur Mitarbeit eingeladen. Die Berufung von Mitgliedern eines Arbeitskreises bedarf in jedem Fall der Zustimmung des Ministeriums, Ausschreibungen sind nur in Ausnahmefällen vorgesehen. Diese Aufnahmeprozedur garantiert von vornherein, daß nur jene Lehrer ausgewählt werden, die ein besonderes Maß an Loyalität für die Erfüllung der ihnen zugedachten Rolle mitbringen. Sie hat auch zur Konsequenz, daß die Lehrer in den Arbeitskreisen nicht als Interessenvertreter der Kollegenschaft auftreten können, sondern ohne systematische Verbindung mit der Basis (die z. B. durch die Einführung des Delegationsprinzips herstellbar wäre) agieren müssen. Indem sie ihr Erfahrungswissen dem zentralen Management zur Verfügung stellen, wirken sie mit an der Einschränkung des didaktischen Handlungsspielraums ihrer Kollegen, also strukturell an der Entmachtung des Lehrers durch die zentrale Unterrichtsverwaltung.

Neben der Mitarbeit der Lehrer in den Arbeitskreisen, die nur einer sehr kleinen Zahl von Lehrern Partizipationschancen und Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen, verwendet das ISP noch eine Reihe von Partizipationstechniken, wenn es um die Durchführung der Reform geht. Diese Partizipationsformen eröffnen der Lehrerschaft genau so wenig Einflußmöglichkeiten wie die Versuche des ISP, Schüler als die „Letztbetroffenen“ der Schulversuche institutionell in den Prozeß der Reformplanung einzubeziehen.

2.4. Meritokratisierung des Lernklimas in der gymnasialen Oberstufe

In bezug auf die „Klassifikation“ und „Rahmung“ des schulischen Vermittlungsprozesses haben sich durch die Kollegstufenreform keine entscheidenden Veränderungen ergeben. Die Grenzenbildung zwischen den Unterrichtsfächern (*Klassifikation*) bleibt aufrecht, das Curriculum der reformierten Oberstufe ist also ebenso durch einen Sammelkode gekennzeichnet wie das der traditionellen Oberstufe. Auch die Grenzenbildung zwischen den allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächergruppen und das Prestigegefälle zwischen diesen Fächergruppen wird durch die Aufrechterhaltung der organisatorischen Separierung der allgemeinbildenden von den berufsbildenden höheren Schulen perpetuiert. Das in der Schule vermittelte Wissen dient also nach wie vor dazu, den Habitus des Gebildeten zu erzeugen, der sich durch seine allgemeine Informiertheit über kulturelle Angelegenheiten gegenüber den weniger Gebildeten abgrenzt und dadurch auf eine Vorrangstellung in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft aspiriert. Nur die *Relation* der gymnasialen Fächer untereinander wird durch die Reform beeinflusst: Die etablierte Hierarchie innerhalb des traditionellen Fächerkanons wird dadurch reduziert, daß der Kollegiat bei der Bestimmung der als Leistungsfächer in Frage kommenden Disziplinen nach individuellen Kriterien vorgehen kann. Ebenso wie die Klassifikation bleibt auch die *Rahmung* des schulischen Vermittlungsprozesses in der reformierten Oberstufe stark. Innerhalb der einzelnen Disziplinen schränkt die zentral betriebene Curriculumentwicklung die Beeinflussbarkeit des Lehr- und Lernprozesses durch Lehrer und Schüler im Vergleich zu früher

weiter ein. Allerdings wird der Dispositionsspielraum der Kollegiaten aufgrund der (durch eine Reihe von Bedingungen restringierten, aber immerhin vorhandenen) Möglichkeit der Zusammenstellung eines individuellen Kursprogramms gegenüber der früheren gymnasialen Oberstufe erweitert. Der Einfluß, den ein Kollegiat auf die Gestaltung seines eigenen Kursprogramms hat, ist jedoch gering; hat er sich sein Kursprogramm einmal zusammengestellt, so ist die Beeinflußbarkeit des Unterrichts und des eigenen Lernprozesses ähnlich gering wie in einem den gesamten Fächerkanon vorschreibenden Schultyp.

Die Einführung der Kollegstufe in Bayern fiel zusammen mit Veränderungen in der Relation zwischen der Sekundarschule und dem tertiären Bildungssystem, durch die die ursprüngliche Zielsetzung der Oberstufenreform, die Lernmotivation durch die Möglichkeit der individuellen Fächerwahl und Schwerpunktsetzung zu erhöhen, weitgehend destruiert werden mußte. Wenn die Chance, eine Studieneinrichtung eigener Wahl zu ergreifen, von der Punktezahl abhängt, die in den Grund- und Leistungskursen erzielt wird, so muß die Aussicht auf einen möglichst großen Punktegewinn zum zentralen Kriterium der Kurswahl und darüber hinaus des gesamten Lernprozesses in der gymnasialen Oberstufe werden. Die *meritokratische Interpretation* des schulischen Lernprozesses ist aber nicht nur von außen her durch die Knappheit der Studienplätze und die Änderungen der Übertrittsprozeduren zwischen dem Gymnasium und dem universitären Bildungssystem induziert, sondern bereits in der Oberstufenreform selbst angelegt.

Durch die Einführung des Punktesystems und die auf das Konstanthalten von Anforderungen in den einzelnen Fachgebieten ausgerichtete Curriculumentwicklung wird die Interpretation erzeugt, daß Leistungen in unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen addierbar sind und daß sich der Leistungsstatus eines Schülers aus der Summe von Einzelleistungen stringent ableiten läßt. Die Tiefenstruktur des schulischen Vermittlungsprozesses fördert also ein instrumentelles Verhältnis zum Wissensstoff sowie die Einstellung, sich bei Entscheidungen über die Placierung des eigenen Lernengagements nach dem Kriterium der Maximierung der über das Leistungsbeurteilungssystem erreichbaren sozialen Anerkennung auszurichten. Durch die meritokratische Struktur der reformierten Oberstufe wird aber nicht nur die Erfahrung vermittelt, daß Studienchancen und sozialer Status in der Schule vom Erfolg im schulischen Wettbewerb abhängen, sondern auch die Ideologie erzeugt, daß individuelle Leistungsfähigkeit mit sozialem Status in der Gesellschaft korrespondiert, *ergo* auch die Zugehörigkeit zu einer sozioökonomisch benachteiligten Gruppe dem Mangel an intellektueller Kompetenz und individueller Anstrengung zuzuschreiben ist.

2.5. Politische Funktionen der Reforminitiative

Nach Minister MAIER (1972, S. 7) lag der Initiative der Kultusminister, die zur Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II geführt hat, das Interesse zugrunde, „die Motivationskrise, in der zahlreiche Schüler heute gegenüber dem Lernen und dem Lehrangebot der herkömmlichen gymnasialen Oberstufe stehen“, durch Reformen zu überwinden und gleichzeitig der Gefahr entgegenzuwirken, daß sich die Oberstufen in der Bundesrepublik aufgrund der „Vielzahl der Versuche“ immer weiter auseinanderentwickeln. Die Motivationskrise der Gymnasiasten in der BRD wurde mit Zuckerbrot und Peitsche behandelt. Auf der einen Seite appellierte man an ihre Selbständigkeit und eröffnete ihnen die Möglichkeit, ihr Kursprogramm innerhalb vorgegebener Grenzen selbst zu bestimmen, auf der anderen Seite wurde durch die Einführung des meritokratischen Organisations- und Bewertungsmodells und die Einführung von leistungsorientierten Ausleseformen zwischen dem Gymnasium und der Universität

der Zwang zur individuellen Anpassung an die vorgegebenen Leistungs- und Verhaltensnormen verstärkt. Neben der Wiederherstellung der in der Phase der Studentenbewegung geschwundenen Loyalität der akademischen Jugend gegenüber den Anforderungen des Bildungssystems hatte die Initiative der Kultusminister die Funktion zu „sichern, daß die Oberstufe ihre gemeinsame Gestalt in den Ländern der Bundesrepublik behält“ (STÄNDIGE KONFERENZ 1972, S. 13). Die Ansätze zur Dezentralisierung, die sich durch die Reformtätigkeit in einzelnen Schulen etabliert haben, wurden wieder zurückgenommen bzw. in Grenzen gewiesen.

Das Steuerungsinteresse der politisch-administrativen Instanzen tritt in besonders eindeutiger Weise bei der Implementation der Oberstufenreform in Bayern zutage. Die von der Bildungsverwaltung initiierte Reform sollte offensichtlich jenen Wildwuchs, der in anderen Bundesländern zu beobachten war, von vornherein auszuschalten. Dazu war es notwendig, die Versuchstätigkeit gleich von Anfang an nach einem „klaren und für alle Schulen verbindlichen Organisationsmodell“ auszurichten (MAIER 1972, S. 8) und sie einer laufenden ministeriellen Kontrolle zu unterwerfen. Mit dem Instrument der „Curricularen Lehrpläne“ wurde die zentrale Planung und Kontrolle auch auf den Bereich der didaktischen und inhaltlichen Strukturierung des Unterrichts ausgedehnt, einen Bereich also, der bisher der administrativen Steuerung zwar indirekt über die politische Kontrolle der Lehrpersonen, aber nicht direkt zugänglich war. Die Rationalisierung des Unterrichts, die durch das dem Ministerium vorgelagerte Staatsinstitut für Schulpädagogik besorgt wird, dient nicht nur der Effektivierung des Unterrichts, sondern auch der politischen Kontrolle der Wissensvermittlung in den Schulen.

3. Curriculumentwicklung als Neuordnung schulischer Wissenskomplexe unter dem Aspekt der Integration: die Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen

3.1. Die Ausarbeitung des Konzepts der Kollegstufe

Sozialdemokratische Reformpolitik geht davon aus, daß die gesellschaftlichen Güter im allgemeinen und die Bildungschancen im besonderen in der derzeitigen Gesellschaftsform nicht adäquat verteilt sind. Auf der Basis dieser gesellschaftstheoretischen Perspektive werden Reformprogramme (z. B. vorschulische Förderung, Ganztagsschule, Gesamtschule) entworfen. Um derartige Reformen durchzusetzen, versuchen sozialdemokratische Politiker in jenen Ländern, in denen sie an der Regierung sind, entweder eine allgemeine Reform des Bildungssystems einzuleiten oder diese durch Schulversuche vorzubereiten. Die innovativen Impulse können dabei stärker von der Basis oder von den politisch-administrativen Instanzen ausgehen. Im Unterschied zur Gesamtschulreform, die viel stärker durch innovatives Engagement an der Basis der einzelnen Schulen gekennzeichnet war, ist die Initiative für den Kollegschulversuch in NRW in erster Linie auf das Engagement der politisch-administrativen Instanzen zurückzuführen.

Angekündigt wurde der Kollegschulversuch erstmals im „Nordrhein-Westfalen-Programm 1975“, das der Öffentlichkeit im März 1970 von Ministerpräsident KÜHN als mittelfristiger Handlungsplan der Regierung vorgelegt wurde. Das Programm betrachtet Bildung und Forschung als eine wesentliche Voraussetzung für die freie und gleiche Entfaltung der Bürger und für Wohlstand und Wachstum in der Industriegesellschaft. Ein weiterer Ausbau des Bildungswesens in Richtung auf größere Chancengleichheit, individuelle Begabungsförderung und einen höheren Wirkungsgrad der Ausbildung wird in Aussicht gestellt (LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN 1970, S. 45). Diese generellen Zielsetzungen, die der Reformtätigkeit der Regierung zugrunde gelegt wurden, sollten durch Versuche mit der Ganztagsschule, der Gesamtschule und eben auch durch den Kollegschulversuch realisiert werden. Der gesamten Reformplanung in NRW lag die Idee zugrunde, daß die Ver-

änderung des Bildungssystems zuerst in Teilbereichen begonnen werden sollte und daß die im Rahmen des Modellversuchs gesammelten Erfahrungen die Grundlage für eine spätere Reform des Gesamtsystems bilden sollten.

Nach der Begriffsbestimmung des „NRW-Programms 1975“ (S. 60) umfaßt die Kollegstufe „die Klassenstufen und Schulformen, die nach der Hauptstufe zur Hochschulreife führen: die Oberstufe der Gymnasien (Klassen 11–13), die Fachoberschulen (Klassen 11 und 12), die Institute zur Erlangung der Hochschulreife und die Abendgymnasien“. Der mittelfristige Handlungsplan der Regierung sah kurzfristig eine Annäherung und langfristig eine Integration aller auf das Hochschulstudium vorbereitenden Schulzweige vor. Als Maßnahmen der inneren Reform wurden die Auflösung des Klassenverbands durch ein Kurssystem mit individuellen Wahlmöglichkeiten, eine Überprüfung und Revision der Lehrpläne und der Lehr- und Lernformen genannt. Das Programm sah die Einrichtung von 30 Kollegs bis 1975 vor.

Nach der Begriffsbestimmung des „NRW-Programms 1975“ (S. 60) umfaßt die Kollegstufe „die vom 28. Juli 1970 in den Status eines offiziellen Aktionsplans der Regierung des Landes Nordrhein-Westfalen erhoben. In den darauf folgenden Monaten wurde die PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW gebildet, in die Personen aus relevanten Bereichen – Wissenschaft, Schulpraxis, Schulverwaltung, Schülerschaft und Elternschaft – berufen wurden. H. BLANKERTZ wurde seitens des Ministeriums zur Übernahme des Vorsitzes in der Kommission eingeladen. Die Kommission nahm im Dezember 1970 ihre Arbeit auf und konnte nach einer einjährigen intensiven Kommissionsarbeit eine Empfehlung vorlegen, die das zentrale Dokument darstellt, auf dem der gesamte Kollegs Schulversuch aufbaut.

Die Planungskommission hat den ursprünglichen Reformauftrag extensiv interpretiert, indem sie nicht nur die Integration aller auf das Hochschulstudium vorbereitenden Schulzweige, sondern auch die Integration der Berufsschulen in die Kollegs Schule vorgeschlagen hat. Diese extensive inhaltliche Interpretation hat sie aber nicht veranlaßt, den Zeitpunkt der ursprünglich geplanten Realisierung des Versuchsprogramms in Frage zu stellen. Die Errichtung von 30 Modellversuchen wurde von ihr als „bildungspolitische Vorgabe“ (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 13) betrachtet.

3.2. Der Stand des Kollegs Schulversuchs neun Jahre nach der Regierungserklärung

Nach der Vorlage des Berichts der Planungskommission in der Öffentlichkeit durch Kultusminister GIRGENSOHN im Februar 1972 setzte in mehreren Regionen eine intensive Planungstätigkeit ein. Bereits im selben Monat wurde in drei Regionen (Projektstandorte: Gronau/Ahaus, Kleve/Goch und Recklinghausen) die Planungsphase eingeleitet. Im Jahre 1973 sind fünf Versuchsregionen in die Planungsphase eingetreten, im Jahre 1974 eine Versuchsregion (Bielefeld/Bethel), und im Jahre 1975 sind die ersten Vorbereitungsarbeiten in zwei weiteren Regionen (Essen und Düsseldorf) angelaufen. Ende 1975, dem Zeitpunkt, bis zu dem laut Regierungserklärung 30 Kollegs Schulen hätten eingerichtet werden sollen, beteiligten sich insgesamt elf Regionen an der Vorbereitung des Kollegs Schulversuchs. In keiner dieser Projektregionen war es bis zu diesem Zeitpunkt zur Einrichtung einer kollegschulspezifischen Hauptphase gekommen.

Die erste Schule, die den Eintritt in die Hauptphase vorgenommen hat, war die Städtische Kollegs Schule Kikweg in Düsseldorf, die am 1. 8. 1978 ihren Betrieb aufnahm. Bis zum Frühjahr 1979 sind noch vier weitere Kollegs Schulen eröffnet worden. In einigen der 11 Projektregionen, die sich schon seit mehreren Jahren an der Vorbereitung des Versuchs beteiligt hatten, stagnieren die Planungen aufgrund der fehlenden Bereitschaft seitens der Schulen oder der Schulträger; in anderen ist die politische Willensbildung noch nicht geklärt, und in den übrigen laufen konkrete Vorbereitungen zum Eintritt in die Hauptphase (vgl. PETRY 1979, S. 278).

Zieht man also neun Jahre nach der Veröffentlichung des „NRW-Programms 1975“ Bilanz, so wird man zu dem Schluß gelangen, daß der Ansturm auf den „bildungspolitischen Achttausender“ (GIRGENSOHN) für das Land Nordrhein-Westfalen nicht besonders erfolgreich verlaufen ist. Innerhalb des Programmzeitraums konnte keine einzige Kollegstufe einge-

richtet werden. Das Ziel, 30 Kollegschaften einzurichten, könnte also ohne viele Änderungen vom „NRW-Programm 1975“ in das „NRW-Programm 1985“ übertragen werden, sofern das Interesse an einer Integration der Berufsbildung und der Allgemeinbildung auf der Ebene der Sekundarstufe II von Regierungsseite auch in Zukunft aufrechterhalten bleibt.

Hinsichtlich der Gründe für die Verzögerung, zu der es beim Aufbau der Kollegschaft gekommen ist, wurde in einer Fallstudie über die wissenschaftlichen Begleitmaßnahmen zum Modellversuch Kollegschaft die Auffassung vertreten, daß das Fehlen einer breiten, die Reform unterstützenden sozialen Bewegung zu einem administrativen Monopol der Vorbereitung des Versuchs geführt hat, das sich verzögernd auf den Reformablauf auswirkte (SEIDL 1979, S. 172–180). Seitens der Verwaltung wird gegen diesen Erklärungsversuch eingewandt, daß die Flexibilität in dem Entwicklungsmodell Kollegschaft, die bewußt gewollte Partizipation der Betroffenen und Beteiligten sowie Probleme bei der Anerkennung der Abschlüsse zu den Eckdaten gehören, die das Tempo des Versuchsaufbaus bestimmt haben (PETRY 1979, S. 286).

3.3. Grundzüge der curricularen Konstruktion der Kollegschaft

Die Kritik an der Ungleichheit reproduzierenden curricularen und organisatorischen Verfaßtheit des traditionellen Bildungssystems sowie die Forderung, das öffentliche Unterrichtswesen so umzugestalten, daß die aus der sozioökonomischen Lage der Eltern resultierenden Unterschiede der Lernbedingungen von Schülern soweit wie irgend möglich ausgeglichen werden, steht am Beginn der Entwicklung des Kollegschaftmodells. Die Forderung nach Chancengleichheit impliziert nicht nur die Herstellung eines freien Zugangs zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen, sondern auch die Veränderung der zentralen curricularen und organisatorischen Festlegungen, die die Struktur des Bildungssystems bestimmen (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 21).

In organisatorischer Hinsicht bedeutet dies die Aufhebung der Dreigliedrigkeit des Bildungssystems, in curricularer Hinsicht die Auflösung der Grenzenbildung zwischen dem Wissenskanon, der einer privilegierten Minderheit Zugang zu den universitären Bildungsmöglichkeiten und den darauf aufbauenden Berufskarrieren verschafft hat, und den berufsqualifizierenden Wissensgebieten, durch die die Mehrheit der Jugendlichen auf nicht-akademische Berufe vorbereitet wird. Der Vorstellung, daß die Aneignung des im Gymnasium vermittelten Wissenskanons einen Menschen zum „Gebildeten“ macht, wird das Postulat gegenübergestellt, daß die Beschäftigung mit allen Bildungsinhalten die Befähigung für das Studium an universitären Einrichtungen vermitteln kann, sofern diese Bildungsinhalte „in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 22). An die Stelle der bisherigen Einteilung der Bildungsinhalte in Wissensgebiete erster Klasse (allgemeinbildende Fächer) und Wissensinhalte zweiter Klasse (berufsbildende Fächer), die in der sozialen Anerkennung des Bildungswerts von Wissensinhalten, der Zuteilung von Zeitbudgets und Berechtigungen zum Ausdruck gekommen ist, soll in einem reformierten Bildungssystem das Prinzip der Gleichwertigkeit der einzelnen Fachdisziplinen treten.

Für die Konstruktion des Curriculums folgt aus diesem Postulat, daß die Kollegschaft *erstens* auch die „bisher schulfremden Wissenschaften und alle wissenschaftlichen Technologien für mögliche Kombinationen von Studiengängen zulassen“ muß (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 25), und *zweitens*, daß bei jenen Disziplinen, bei denen der Wissenschaftsbezug nicht von vornherein gegeben ist, ein solcher herauszuarbeiten ist.

Die neue Bildungskonzeption, von der die Planer der Kollegscheule ausgehen, lautet: Die Ausdifferenzierung des gesellschaftlich akkumulierten Wissensbestandes, die zu zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie zu mehr oder weniger wissenschaftsorientierten Bildungsgängen geführt hat, verlangt einerseits eine weitgehende *Konzentration der Lernaktivitäten auf einen inhaltlichen Bereich*, die „bis zur produktiven Einseitigkeit“ (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 25) gehen kann, andererseits soll gerade auf der Basis der Einübung der Spezialisierung eine Überwindung derselben möglich gemacht werden, und zwar sowohl durch das Aufzeigen der Notwendigkeit und Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Arbeit wie auch durch das Transparentmachen der politischen Bedeutung des Wissenschaftsprozesses als Produktivkraft in der Industriegesellschaft. Die weitgehende Spezialisierung des Lernens schließt allerdings nicht aus, daß für alle Kollegiaten ein *obligatorisches Lernprogramm* bereitgestellt wird, das Gesellschaftslehre, Sprache sowie Religionslehre umfaßt, und daß in einem *Wahlbereich* ein freies Angebot an Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt wird.

Zeitlich allerdings dominiert die fachliche Ausbildung in einem vom Kollegiaten ausgewählten Schwerpunkt, für die bei Zugrundelegung einer möglichen Gesamtzahl von 30 Wochenstunden etwa 12–16 Stunden veranschlagt werden, während für den obligatorischen Bereich 6–8 Stunden und für den Wahlbereich 12–16 Stunden vorgesehen sind (vgl. PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 35).

Die Vielfalt von Spezialisierungsmöglichkeiten, die durch die Zulassung neuer Disziplinen und Bildungsgänge im curricularen Angebot der Sekundarstufe II entsteht, wird durch die Zuordnung verwandter Bildungsgänge zu *Schwerpunkten* übersichtlicher gemacht. Die zu einem Schwerpunkt zusammengefaßten Ausbildungsprogramme, die sogenannten *Schwerpunktprofile*, sind teilweise integriert, d. h. sie enthalten Kurse, die von Schülern mit unterschiedlichen Schwerpunktprofilen gemeinsam besucht werden können. In jedem Schwerpunkt sollen neben den berufsbildenden und studienvorbereitenden Ausbildungsprogrammen auch *doppelqualifizierende Bildungsgänge* angeboten werden, deren Absolvierung sowohl die Berechtigung zum Studium wie auch zum Eintritt in einen naheliegenden nicht-akademischen Beruf verleiht.

Die curriculare Konstruktion der Kollegscheule beruht also auf einer Herauslösung der bisher auf der Ebene der Sekundarstufe II angebotenen Bildungsgänge aus ihrem organisatorischen Kontext und ihrer Zuordnung zu *formal gleichberechtigten Gruppen* (Schwerpunkten) einerseits und auf Integrationsmaßnahmen im Bereich der zu Schwerpunkten zusammengefaßten Ausbildungsprogrammen andererseits. Das soziale Fundament der curricular vorgenommenen Gruppenbildung ist die Segmentierung von Tätigkeitsbereichen in der Berufswelt und in den Einrichtungen der Wissenschaft, das der Integration der einzelnen Ausbildungsprogramme innerhalb der Schwerpunkte ist die stärkere Bezogenheit der beruflichen Tätigkeiten in einzelnen Tätigkeitsbereichen aufeinander (z. B. der Tätigkeit eines Arztes und eines Krankenpflegers in einem Spital). Trotz der formalen Gleichberechtigung der studienbezogenen Bildungsgänge in den einzelnen Schwerpunkten ist allerdings zu erwarten, daß sich die Rangordnung der beruflichen Tätigkeitsbereiche und der wissenschaftlichen Disziplinen in informellen Bewertungsunterschieden der einzelnen Bildungsgänge widerspiegelt.

Hinsichtlich der *Klassifikation* des pädagogischen Vermittlungsprozesses in der Kollegscheule folgt aus dieser curricularen Konstruktion, daß die Grenzenbildung zwischen den Bildungsgängen, die unterschiedlichen Schwerpunkten angehören, stärker ist als die Grenzenbildung zwischen den innerhalb eines Schwerpunkts zusammengefaßten Fächern bzw. Ausbildungsprogrammen. Das Curriculum der Kollegstufe ist also sowohl durch

einen „Sammlungskode“ (starke Grenzenbildung zwischen den verschiedenen Schwerpunkten angehörigen Disziplinen) als auch durch den „Integrationskode“ (schwache Grenzenbildung innerhalb der Ausbildungsprogramme einzelner Schwerpunkte) gekennzeichnet.

Der Anspruch, theoretisches und praktisches Wissen wieder zu integrieren, wird vor allem innerhalb der einzelnen Schwerpunkte einzulösen versucht, am deutlichsten bei der Konstruktion von doppelqualifizierenden Bildungsgängen und von Grundkursen, die für verschiedene Ausbildungsprogramme innerhalb des Schwerpunkts ein gemeinsames Programm anbieten. Die Problematisierung der Grenzenbildung zwischen theoretischem und praktischem Wissen in der Schule impliziert gleichzeitig auch ein In-Frage-Stellen der Legitimität der im Beschäftigungssystem vielfach etablierten Grenzen zwischen wissenschaftlich fundierter Planung und Ausführung von Arbeit.

Die *Rahmung* des schulischen Vermittlungsprozesses ist durch die Divergenz in der Art der Klassifikation des Schulwissens mitbestimmt. Zunächst steht dem Schüler der Sekundarstufe I, der sich über Ausbildungsmöglichkeiten in der Kollegschele informiert, eine große Zahl von Optionen zur Verfügung. Die Entscheidung für einen der Schwerpunkte, die in einer Region angeboten werden, engt die Anzahl der Optionen bereits beträchtlich ein. Wie groß der Einfluß auf die Gestaltung des eigenen Lernprozesses nach der Entscheidung für ein Schwerpunktprofil innerhalb eines Schwerpunkts ist, hängt weitgehend von der konkreten curricularen Planung der Lehrgänge in den einzelnen Schwerpunkten und der schulspezifischen Übersetzung dieser Planungsarbeit ab. Vom ursprünglichen Konzept her müßte die Rahmung des Lernprozesses relativ locker sein, weil sowohl die kritische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Wissensgebiet wie auch das Offenhalten von Möglichkeiten des Umsteigens von einem Bildungsgang in einen benachbarten anderen ein großes Ausmaß an selbständiger Planung des eigenen Lernprozesses verlangen. Ob diese Ansprüche jedoch bei der konkreten Umsetzung des Reformplans in die Schulwirklichkeit realisiert werden können, bleibt abzuwarten.

3.4. Die Durchsetzung einer zentralen Organisation der Vorbereitung des Versuchs

Bald nach der Verabschiedung der Empfehlung der Planungskommission wurde die wissenschaftliche Begleitung der Kollegschele (WBK) eingerichtet (Gründungserlaß 16. 3. 1972). Das von der WBK ursprünglich favorisierte Konzept der weiteren Planung und Vorbereitung des Kollegscheleversuchs war dezentral ausgerichtet. Die curriculare und organisatorische Konkretisierung der von der Planungskommission erarbeiteten Vorgaben sollte nach der Auffassung der Wissenschaftler unter Beteiligung der Kollegien in den Projektregionen, die sich zur Durchführung des Versuchs entschlossen hatten, vorgenommen werden. Vom Ministerium erwartete man in erster Linie die Regelung der rechtlichen und finanziellen Angelegenheiten, die eine notwendige Voraussetzung für eine Umsetzung des Kollegschelekonzepts in die Praxis darstellen. Allerdings mußten die Forscher im Laufe ihrer Tätigkeit feststellen, daß das Ministerium den Projektregionen nicht den für eine selbständige Versuchsvorbereitung benötigten Spielraum einräumte und mit der Klärung der rechtlichen und organisatorischen Probleme zuwartete. Dies führte dazu, daß die Projektregionen die angebotene wissenschaftliche Hilfe nicht in Anspruch nahmen. Nach der ersten euphorischen Phase der Propagierung des Kollegschelemodells ließ die Bereitschaft der Vertreter des politisch-administrativen Systems, den Versuch möglichst rasch voranzutreiben, mehr und mehr nach. Anstelle der anfangs offensiv betriebenen

Politik einer grundsätzlichen Veränderung der Organisationsstrukturen im Bereich der Sekundarstufe II durch die rasche Einrichtung von Kollegschaften wurde die vorsichtigere Vorgangsweise gewählt, „zunächst einmal schulformbezogene Reformen zu realisieren, bevor schrittweise schulformübergreifende Formen der curricularen, organisatorischen und sozialen Integration realisiert werden“ (MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE 1974, S. 380). Der mit dem klingenden Wort „Konvergenztheorie“ beschriebene Plan, in einer ersten Phase der Reformvorbereitung lediglich curriculare Reformen innerhalb der gymnasialen Oberstufe und in den berufsbildenden Schulen durchzuführen, ermöglichte es dem Kultusministerium, die in den Versuchsregionen angelaufenen Aktivitäten zu bremsen, um Zeit für den Aufbau zentraler Planungsinstrumente zu gewinnen. Daß seitens der Bildungsverwaltung nun auch die systemimmanenten Reformen als ein wesentlicher Schritt in Richtung auf eine Konvergenz des berufsbildenden und des allgemeinbildenden Schulsystems ausgegeben wurden, ist ein Beispiel für die bei vielen Reformversuchen anzutreffende Tendenz, Veränderungen in der Zielperspektive einer auf Veränderung ausgerichteten Bewegung durch einen verbalen Rekurs auf die ursprünglichen Zielsetzungen zu verschleiern.

Gleichzeitig mit der Propagierung der „Konvergenztheorie“ bereitete das Ministerium ein zentral gelenktes Instanzenmodell für die kollegschaftspezifische Curriculumentwicklung vor. Das *Verbundsystem*, das im Februar 1974 durch einen Erlaß des Ministeriums eingerichtet wurde, umfaßt folgende Einrichtungen:

- „im Bereich der Wissenschaften: Die WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHAFT (WBK) und ASSOZIIERTE WISSENSCHAFTLERGRUPPEN (AWG);
- im Bereich der überregional zusammengefaßten „spezialisierten Praktiker“: ÜBERREGIONALE FACHGRUPPEN (ÜFG) und ASSOZIIERTE ARBEITSGRUPPEN (AAG);
- im Bereich der Lehrer in den Versuchsregionen: REGIONALE FACHGRUPPEN (RFG).

Zur Koordination wird die KOORDINIERUNGSTELLE SEKUNDARSTUFE II (KOSEK II) eingerichtet“ (*Erlaß zur Einrichtung des Verbundsystems*, Februar 1974, S. 12).

An dieser Stelle würde es zu weit führen, die offiziellen Aufgaben der verschiedenen Einrichtungen des Verbundsystems zu beschreiben (vgl. hierzu MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE 1974, S. 382–384; SCHULVERSUCH KOLLEGESCHAFT NW 1976, S. 122–150). Es soll vielmehr versucht werden, einige der Prinzipien aufzuzeigen, die nach der Meinung des Verfassers der Konstruktion dieser Organisationsstruktur zugrunde liegen:

(1) Die gesamte Planung des Verbundsystems seitens des Kultusministeriums beruht auf der Intention, von vornherein nur eine koordinierte und ins Detail vorbereitete Entwicklung zuzulassen. Die WBK führt dazu aus, daß das Ministerium „den Aspekt der Steuerung betont und daher befürchtet, vor allem die Lehrer könnten durch zu starke Problematisierungen des bestehenden Unterrichtssystems und der Risikozonen des Modellversuchs zu stark verunsichert werden“ (MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE 1974, S. 380f.).

(2) Innerhalb des Verbundsystems nimmt die direkt vom Ministerium abhängige KOORDINIERUNGSTELLE DER SEKUNDARSTUFE II die zentrale Position ein. Dies bedeutet, daß jeder einzelne Prozeß im Rahmen des Reformgeschehens sowohl in seiner inhaltlichen wie auch in seiner zeitlichen Planung dem Zugriff der zentralen Koordinierungsstelle, des „verlängerten Armes des Kultusministeriums“ (MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE 1974, S. 382) unterliegt. Zwischen KM, KOSEK und den Projektregionen wird ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis etabliert.

(3) Der Schwerpunkt der Curriculumentwicklung liegt bei der KOSEK und den ihr angegliederten ÜBERREGIONALEN FACHGRUPPEN (ÜFG). Die ÜFG werden nicht – wie ursprünglich vorgesehen – von den am Reformprozeß beteiligten Lehrern in den Projektregionen getragen, sondern von ausge-

wählten Lehrern aus dem Regelsystem, die zum einen Teil aus den Gymnasien, zum anderen Teil aus den berufsbildenden Schulen stammen. Der Innovationsanspruch der Curriculumentwicklung wurde also von vornherein dadurch reduziert, daß die Curriculumrevision von Lehrern vorangetrieben wird, die sich aufgrund ihrer beruflichen Praxis als Vertreter des nicht-reformierten Systems interpretieren.

(4) Die Curriculumentwicklung muß von mehreren Seiten wissenschaftlich abgesichert werden. Das KM verlangt, daß „die Arbeitsergebnisse einer Gruppe durch eine gutachterliche Stellungnahme von einer anderen Position aus relativiert werden, um zusätzliche Entwicklungskriterien zu gewinnen“ (Erlaß 1974, S. 11). Das Ministerium begnügt sich also nicht mehr mit einer einfachen Legitimation politischer Entscheidungen durch den Verweis auf ein wissenschaftliches Gutachten, sondern versucht, in einer Strategie der „Autoritätenbündelung“ ein „Bollwerk der Autoritäten“ (SPIES 1975, S. 317) einzurichten, um politische Entscheidungen abzuschirmen und Konflikte zu verhindern.

Die WBK mußte sich darauf einstellen, entgegen ihrer ursprünglichen Reformkonzeption den zentralen Ansatz der Curriculumentwicklung durch ihre Arbeit zu unterstützen. Bei einer Klausurtagung im Februar 1974 wurde die WBK hinsichtlich der Rolle, die sie im Rahmen des Verbundsystems von diesem Zeitpunkt an einzunehmen habe, praktisch vor vollendete Tatsachen gestellt. Dem Leiter der WBK blieb nichts anderes übrig, als der ministeriellen Rollendefinition zuzustimmen und festzustellen, daß die WBK andere Lösungen der Versuchssteuerung bevorzugt hätte. Nach den Vorstellungen des KM sollte sich die Tätigkeit der WBK vor allem auf den ersten Schritt der Curriculumentwicklung, die Erarbeitung von sogenannten Strukturvorgaben, konzentrieren, auf denen dann die weitere Curriculumentwicklung aufbauen sollte.

„Die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung haben Grundsatzcharakter. Soweit das Kultusministerium diese Ergebnisse als Planungsvorhaben anerkennt, werden sie in einem Prozeß der ständigen Konkretisierung in den anderen vom Kultusministerium berufenen Arbeitsgruppen der zentralen Planung unterzogen, ehe sie für die regionale Ebene wirksam werden“ (*Schulversuch Kollegscheule NW* 1976, S. 112).

Die Organisationsvorstellung, die das Ministerium der Curriculumentwicklung für die Kollegscheule zugrunde legt, entspricht in vieler Hinsicht dem Konzept der Rationalisierung unter ministerieller Kontrolle, das zur Charakterisierung der Lehrplanreform in Bayern verwendet wurde. Ebenso wie das bayerische STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULPÄDAGOGIK ist das nordrhein-westfälische Verbundsystem eine zwischen die Bildungsverwaltung und die Schulen eingeschobene Planungsinstanz, durch die tendenziell die Trennung zwischen Planung und Durchführung der auf der Ebene der einzelnen Schule zu leistenden Aufgaben verstärkt wird. Während aber im Fall der Lehrplanrevision in Bayern durch die zentrale Curriculumentwicklung bestehende Freiräume bei der Interpretation von Lehrplänen reduziert werden, geht es bei der Curriculumentwicklung für den Kollegschulversuch um die *Neuordnung des Gesamtcurriculums* und die *Neukonstruktion einzelner Bildungsgänge*, also um Aufgabenbereiche, die normalerweise nicht auf der Ebene der Einzelschule zur Lösung anstehen. Die Option für eine dezentrale Durchführung der Vorbereitungsarbeiten für den Kollegschulversuch hätte die Gewährung eines für das Bildungssystem der BRD unüblich großen Ausmaßes an schulischer Selbständigkeit hinsichtlich der Planung und Gestaltung des Schulcurriculums zur Folge gehabt.

Eine derartige Verlagerung der Planungskompetenzen von der Bildungsverwaltung auf die Ebene einzelner Schulen wurde durch die Einrichtung des Verbundsystems von vornherein verhindert. Gerade in der ersten Phase der Realisierung des Kollegschulversuchs ist jedoch nicht zu erwarten, daß die Konzentration der curricularen Planungstätigkeit in einer zentralen, den Schulen vorgeordneten Einrichtung zu einer Einschränkung des didaktischen Dispositionsspielraums des einzelnen

Lehrers führt, die über das im Regelsystem übliche Ausmaß hinausgeht. Die kollegschulspezifischen Zielsetzungen sind selbst so angelegt, daß sie sich gegen eine Operationalisierung sperren und nur dann zum Tragen kommen können, wenn die Lehrpersonen bei der Unterrichtsdurchführung noch ein erhebliches Ausmaß an Gestaltungsmöglichkeiten haben. Auch liegt es in der Anfangssituation der praktischen Versuchsdurchführung, daß den Schulkollegien bzw. den einzelnen Lehrern, die curriculare Planungsaktivitäten erstmals umzusetzen haben, ein größerer Gestaltungsspielraum eingeräumt wird. Tendenziell besteht aber die Gefahr, daß die dem Schema der Rationalisierung folgende Veränderungsstrategie eine Routinisierung des Unterrichts zur Folge hat.

Ebenso wie hinsichtlich der Curriculumentwicklung gibt es auf dem Sektor der *Evaluation des Schulversuchs* Meinungsverschiedenheiten zwischen der von Anfang mit der Evaluation beauftragten WBK und den Vertretern der Planungsabteilung der Bildungsverwaltung. Die WBK ist daran interessiert, die Trennung zwischen Experten und Betroffenen, die auf dem Gebiet der curricularen Planung nicht verhindert werden konnte, wenigstens auf dem Gebiet der Evaluation aufzuheben und die Evaluation als einen Prozeß der gemeinsamen Reflexion über die allgemeinen und konkreten Bedingungen der Vorbereitung und Durchführung des Kollegschulversuchs zu veranstalten. Evaluation wird als ein auf dem Konzept der Handlungsforschung aufbauender Prozeß interpretiert, dessen Ergebnisse allen an diesem Prozeß beteiligten Personen für die weitere Planung ihrer Arbeit zugute kommen sollten.

Dieses Konzept liegt dem im Jahre 1975 von der WBK dem Ministerium vorgelegten Evaluationsdesign zugrunde, das ein Jahr später auch veröffentlicht wurde (vgl. GRUSCHKA et al. 1976). Da die Wissenschaftler keinen Leistungsvergleich zwischen Kollegschule und traditionellen Schulen nach dem Muster empirisch-positivistischer sozialwissenschaftlicher Untersuchungen durchzuführen beabsichtigen, sondern eine komplexe Bedingungsanalyse der Restriktionen und Innovationsspielräume, mit denen Lehrer, Eltern und Schüler, die in die Vorbereitung oder Durchführung des Kollegschulversuchs involviert sind, konfrontiert werden, impliziert die von der WBK konzipierte Evaluation einen durch wissenschaftliche Analyse angeregten politischen Lernprozeß der Betroffenen. Daß die Beamten des KM dem Anspruch, die Betroffenen durch politische Lernprozesse in die Lage zu setzen, „Konflikte zu antizipieren, zu steuern und zu erklären“ (GRUSCHKA et al. 1976, S. 187), ambivalent gegenüberstehen, ist nicht verwunderlich. Im Rahmen einer Analyse der Restriktionen, Konfliktzonen und Handlungschancen werden nämlich die an der Kollegstufenreform engagierten Personen unter anderem auch auf die innovationshemmenden Strukturen des politischen Handelns und der Verwaltungsaktivitäten stoßen.

Da die innerhalb des politisch-administrativen Systems tätigen Personen im allgemeinen nicht bereit sind, Kritikfähigkeit zu fördern, die sich auch gegen sie selbst richten kann, ist es kein Wunder, daß seitens der Bildungsverwaltung zumindest seit der Vorlage des Evaluationsdesigns durch die WBK das Interesse besteht, die wissenschaftliche Aktivität auf dem Sektor der Evaluation auf Zielsetzungen zu verpflichten, die im Interesse der Bildungsadministration gelegen sind. Ein partielles Einschwenken der Wissenschaftler in Richtung auf das ministerielle Interesse, einen Leistungsvergleich zwischen der Kollegschule und dem Regelsystem vorzunehmen, ist aus den von der WBK inzwischen ausgearbeiteten Evaluationsplänen herauszulesen.

3.5. Die Kollegschule – ein Instrument der Durchsetzung von Mittelschichtinteressen

Auslösend für die Kollegschulentwicklung war die Forderung, das Bildungswesen so umzugestalten, daß die auf die sozioökonomische Lage der Eltern rückführbare Ungleichheit in den Lernchancen der Schüler so weit als irgend möglich ausgeglichen wird. An die-

sem Anspruch muß das Kollegs Schulmodell, dessen Test in der Praxis trotz des Anlaufens der Versuchsschulstätigkeit noch aussteht, gemessen werden. Der Kollegs Schulversuch wird Aufschluß darüber geben können, welche sozialen Ungleichheiten durch Schulveränderungen dieser Art ausgeglichen und welche dadurch verstärkt oder zumindest aufrechterhalten werden, welche Effekte man sich von staatlich initiierten und staatlich getragenen Bildungsreformen sozialdemokratischer Provenienz überhaupt erwarten kann und welche Veränderungsstrategien denkbar sind, die sich auf Probleme beziehen, welche durch die Kollegs Schule nicht oder noch nicht bewältigt werden können. Um die Auseinandersetzung über derartige Fragestellungen anzuregen, sollen im folgenden einige Überlegungen präsentiert werden, die jedoch von vornherein als Hypothesen einzustufen sind, die der Prüfung durch die Praxis und der weiteren Ausdifferenzierung noch bedürfen.

Die Kollegs Schule, die ja nicht unabhängig von der Gesamtschule, sondern als aufbauend auf einer integrierten Sekundarstufe I und als deren konsequente Weiterführung zu sehen ist, stellt den bisher konsequentesten Schritt in Richtung auf die *Auflösung der schichtspezifisch getrennten Bildungsgänge* dar, der in der BRD unternommen worden ist. In Verbindung mit der Gesamtschule und der Gesamthochschule kann sie als ein *Modell einer neuen Stufe in der Entwicklung des Bildungssystems* betrachtet werden, die durch *Rationalisierung* einerseits und *Meritokratisierung* andererseits gekennzeichnet ist (zum Konzept der Entwicklungsstufen im Bildungssystem vgl. FISCHER-KOWALSKI/SEIDL 1980).

3.5.1. Chancengleichheit und Meritokratisierung

Die Kollegs Schule garantiert Chancengleichheit in einem meritokratischen Sinn: Sie soll den Schülern, die aus der Sekundarstufe I kommen, offenstehen und, wenn dies nötig ist, ein Nachholen des Sekundarabschlusses I ermöglichen. Mit Ausnahme der Sonderschüler sowie jener Schüler, die bereits in der Sekundarstufe I in die Karriere eines Versagers oder Leistungsverweigerers hineingedrängt wurden, eröffnet die Kollegs Schule allen Pflichtschulabsolventen Zugang zu einem weiterführenden Bildungssystem, das Leistung mit Aufstiegsmöglichkeiten honoriert, und zwar unabhängig von der Entscheidung für einen bestimmten inhaltlichen Bereich, in dem Leistung erbracht wird. Gleichzeitig reduziert sie Bildung (und indirekt auch damit die Wissenschaft) auf ihren Gebrauchswert als Berufsvorbereitung, um dann diese Reduktion durch die Analyse der gesellschaftlichen Funktion eines bestimmten Wissensbestandes zu überwinden. Der Nimbus einer Allgemeinbildung, die durch ihre Ausrichtung auf „unnütze“ Inhalte gesellschaftlichen Status vermittelt, bleibt auf der Strecke. Ausbildung in der Sekundarstufe II wird primär zur Berufsvorbereitung, auch die auf akademische Berufe hinführenden Bildungsgänge werden als berufsvorbereitend eingestuft. Wissenserwerb erhält somit in der Kollegstufe expliziter, als dies im übrigen Bildungssystem der Fall ist, einerseits individuellen Nutzwert (Voraussetzung zum gesellschaftlichen Aufstieg) und andererseits gesellschaftlichen Gebrauchswert (Ausbildung von Qualifikationen, die in einzelnen Berufen oder Berufssparten benötigt werden). Die Kollegs Schule bringt aber nicht nur eine Effizienzsteigerung durch eine größere Übereinstimmung der im Bildungswesen erzeugten Qualifikationen und der beruflichen Anforderungen in den einzelnen Tätigkeitsbereichen sowie durch eine Stimulierung individueller Leistungsbereitschaft in einem für alle zugänglichen Wettbewerbssystem, sie ist auch eine effizientere Einrichtung zur Erzeugung der für eine „Leistungsgesellschaft“ relevanten Einstellungen. Sie fördert eine meritokratische Orientierung unter den Jugendlichen und verleitet dazu, den individuellen sozialen Aufstieg ebenso wie die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ungleichheit als legitimiert durch Unterschiede in der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu betrachten.

3.5.2. Chancenverbesserung für Kinder der Mittel- und Unterschicht

Durch die Einrichtung eines offenen meritokratisch organisierten Bildungssystems werden die Privilegien jener gesellschaftlichen Gruppen beschnitten, für die das vertikal gegliederte Schulsystem bis-

her als Instrument zur Weitergabe des eignen sozialen Status an die Kinder fungierte: der Oberschicht mit Ausnahme jener, die ihren Status durch die Vererbung von Produktionsmitteln weitergeben konnten, sowie der oberen Mittelschicht. Aufgrund der relativ großen Übereinstimmung der im Elternhaus geförderten Kompetenzen mit den schulischen Anforderungen wird es zwar den Kindern aus diesen sozialen Gruppen auch in einem integrierten Bildungssystem relativ leicht fallen, im schulischen Leistungswettbewerb erfolgreich zu sein, aber immerhin müssen sie ihren Status gegenüber Konkurrenten aus niederen Schichten verteidigen.

Vorteile bringt die Kollegschule in erster Linie jenen Eltern, die das Bildungswesen als ein Vehikel des gesellschaftlichen Aufstiegs für ihre Kinder betrachten, aber noch nicht die Sicherheit entwickelt haben, daß ihre Kinder diesen Aufstieg auch schaffen werden. Selbst an den Wettbewerb im Beschäftigungssystem gewöhnt, sind die Vertreter der unteren und mittleren Mittelschicht die eigentlichen Nutznießer einer staatlich betriebenen Integrationspolitik im Bildungssektor. Die Durchsetzung der Gleichberechtigung aller wissenschaftspropädeutisch ausgelegten Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, die Anerkennung von erworbenen Abschlüssen als Bausteine für den Erwerb prestigehöherer Bildungszertifikate und die Möglichkeit, sich durch den Erwerb von studien- und berufsqualifizierenden Abschlüssen doppelt abzusichern, bedeuten für die Eltern aus der mittleren und unteren Fraktion der Mittelschicht eine entscheidende Verbesserung.

Ob die Kollegschule „materiale Chancengleichheit“ (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 21) auch für die Kinder von Arbeitern herstellen kann, muß bezweifelt werden. Zwar öffnet ein integriertes Bildungssystem sicherlich einer Minderheit von Arbeiterkindern mehr Aufstiegschancen als ein vertikal gegliedertes. Man muß aber den etwas vergrößerten Anteil an Arbeiterkindern, die über ein integriertes Bildungssystem die Sekundarstufe II und eventuell auch die Hochschule absolvieren und die dadurch vermehrte Kompetenz und Einsicht, vielleicht auch bessere Arbeitsplätze erwerben können, quasi gegen die *hidden injuries* aufrechnen, welche die Aufhebung der Segmentierung des Schulsystems und die Zunahme der Wettbewerbsorientierung der großen Mehrheit jener Unterschichtkinder zufügt, die dem Wettbewerb nicht gewachsen sind (vgl. KÖCKEIS-STANGL/SEIDL 1978). Schülern, die die Kollegschule nur teilzeitlich besuchen, weil sie von vornherein über eine Lehre in den Beruf einsteigen wollen, werden Maßnahmen der sozialen Integration mit Schülern, die sich für eine mehrjährige weiterführende Bildung entschlossen haben, eher das Gefühl der Minderwertigkeit vermitteln als institutionell getrennte Ausbildungswege, die ihnen niemand streitig macht.

3.5.3. Die Wissenschaftsorientierung des Kollegschul-Curriculums

Der Mittelschichtbias der Kollegschule resultiert nicht nur aus ihrer meritokratischen Organisationsstruktur, sondern aus der Wissenschaftsorientiertheit ihres Curriculums. Die Kollegschule ersetzt die aus der bürgerlichen Vorstellung vom allgemeingebildeten Menschen deduzierte Legitimation des studienvorbereitenden Wissenskanons durch eine szientistische Legitimation schulischer Wissensinhalte. Ob Wissensinhalte ein legitimer Gegenstand schulischer Unterweisung sein können, hängt davon ab, ob sie „in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 25). Die Überzeugung, daß eine wissenschaftsorientierte Bildung sowohl von berufs- und lebenspraktischem Wert ist wie auch allgemeine Kritikfähigkeit erzeugen kann, durchzieht wie ein roter Faden die Überlegungen zur Begründung des Curriculums der Kollegschule. Es ist aber zu bezweifeln, ob im sozialen Rahmen organisierter Lernprozesse in der Schule jene Erfahrungen vermittelt werden können, die in echten Forschungssituationen gemacht werden, und ob die Schüler auch bei intensiver Beschäftigung mit den Resultaten wissenschaftlicher Forschung mehr als eine oberflächliche Kenntnis des jeweiligen Wissensgebietes und der Handlungsregeln, die zur Lösung der typischen Schulbeispiele notwendig sind, erwerben können (vgl. WÄGNER 1979).

Die starke Betonung des Prinzips der Wissenschaftsorientiertheit alles Lernens hat sein gesellschaftliches Fundament in der Auseinandersetzung zwischen dem Bildungsbürgertum und der sogenannten neuen Mittelklasse, die sich mittels der Konstruktion eines eigenen Bildungsbegriffs Zugang zu den über das Bildungssystem vermittelten Privilegien verschafft und für die das Herauslösen von abstrakten Planungsvorgängen aus dem Arbeitsprozeß die Grundlage ihrer gesellschaftlichen Existenzberechtigung darstellt. Dennoch ist das neue Bildungsideal gleich von Anfang an in mehrfacher Hin-

sicht relativiert: In der Kollegscheule ist das wissenschaftsorientierte Lernen auf auswechselbare Inhalte bezogen, die dadurch eine Relativierung erfahren. Des weiteren wird der wissenschaftsorientierten Bildung eine berufsvorbereitende Funktion zugewiesen, woran sie auch gemessen und kritisch beurteilt werden kann. Und schließlich soll in der Kollegscheule eine „politische Kritik von Wissenschaft und Technologie auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft“ geleistet werden (PLANUNGSKOMMISSION 1972, S. 24).

Welche gesellschaftlichen Gruppen von der Integration der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulzweige profitieren, ist allerdings nicht in erster Linie eine Funktion der pädagogischen Zielsetzungen eines Schulversuchs und der curricularen Planung. Dies wird vielmehr bei der Implementation einer schulischen Veränderung entschieden, bei der dann konkrete Interessengruppen ein Reformkonzept aufgreifen und dieses in einem mehr oder weniger konflikthaft ablaufenden Prozeß verändern. In diesem Prozeß kann auch die erziehungswissenschaftliche Kompetenz Handlungsrelevanz erhalten, und zwar entweder als finalisiertes Konfliktverteidigungsinstrument der Administration oder als Aufklärungsinstrument für die Betroffenen, d. h. für alle Eltern und Schüler in einer Region. Die prekäre Lage, in die die Wissenschaftler bei derartigen Unternehmungen geraten können, hat BLANKERTZ (1978, S. 171f.) in besonders anschaulicher Weise dargestellt: „Weitreichende, aber vage formulierte Ziele werden aufgestellt, für die Konkretisierung die Wissenschaft befragt, aber die Durchsetzung kann nur soweit gehen, wie einerseits volle administrative Kontrolle des Prozesses möglich ist, andererseits die inhaltliche Verantwortung im Konfliktfall möglichst klein bleibt. Demzufolge werden Reformvorhaben nur bis zu dem Punkt realisiert, an dem der Konflikt politisch offensiv ausgetragen werden müßte. Da Politiker und Administrationen das aber vermeiden wollen, muß die Wissenschaft als Konfliktvermeidungsinstrument bemüht werden – kann sie das nicht leisten, so hat sie versagt.“

4. *Curriculumentwicklung als Institutionalisierung schulischer Selbständigkeit: das Bielefelder Oberstufen-Kolleg*

4.1. Das Oberstufen-Kolleg als Außenseiter der Bildungsreform

Von den 300 bis 400 Curriculumprojekten, die in der Bundesrepublik Deutschland in den 70er Jahren begonnen wurden (HOPPE-TREUTNER 1979, S. 6), ist das Oberstufen-Kolleg eines der größten und ambitioniertesten. Es umfaßt derzeit 90 Lehrende und 800 Kollegiaten und integriert als Curriculumwerkstatt in einem vierjährigen Ausbildungsgang die Schuloberstufe (Sekundarstufe II) und die ersten Semester des Studiums (Grundstudium) in 23 Fächern und stellt eine Alternative zum traditionellen Abitur, zum Eingangsbereich der Universität und den übrigen Curriculumentwicklungsprojekten dar. Das Oberstufen-Kolleg durchbricht somit die Kontinuität des deutschen Bildungssystems in mehrfacher Weise und bildet gewissermaßen einen Kontrapunkt zur Entwicklung, die durch die Reform der gymnasialen Oberstufe im Bildungssystem der BRD eingeleitet wurde.

Die fundamentalen Unterschiede, die sich – trotz vieler gemeinsamer Wurzeln in der Bildungskommission und -bewegung der sechziger Jahre – etwa zwischen dem Weg der bayerischen Reform der Sekundarstufe II und dem des Oberstufen-Kollegs ergeben, sind kaum zu verstehen, wenn man sich nicht folgendes verdeutlicht:

- (1) Die pädagogische Konzeption H. VON HENTIGS (Initiator, Mentor und Wissenschaftlicher Leiter der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg) und seine Vorstellung von konkreter Bildungsreform, wie sie im folgenden Zitat wiedergegeben wird: „daß diese Weise, in der eine Institution entsteht – durch Einsetzung von oben oder spontan, oder durch einen fortschreitenden Konsolidierungsprozeß einer sich selbst regulierenden Gruppe – für die Funktionsfähigkeit, Dauerhaftigkeit, Sparsamkeit und gesellschaftliche Bedeutung dieser Institution zunehmend wichtiger sein wird als die Möglichkeit, sie verlässlich zu planen oder ihre Ergebnisse verlässlich vorherzusagen und zu bewerten“ (V. HENTIG 1973, S. 178).
- (2) Das Schutzschild, das eine Reformuniversität und die STIFUNG VOLKSWAGENWERK (Finanzier der Projekte während der Aufbauzeit) einer schulischen Einrichtung gegenüber Eingriffen der Bildungsverwaltung zunächst bieten kann.
- (3) Die Rekrutierung der Lehrenden mit Hilfe eines sorgfältigen Auswahlverfahrens, bei dem der Bewerber eine Reihe von Fragen schriftlich beantworten und anschließend sich an einem anderthalbtägigen Auswahlgespräch beteiligen mußte; von Bedeutung waren dabei auch die Kriterien „Kooperationsfähigkeit“ und „bisherige Erfahrung in Gremien“.
- (4) Die Arbeit der Aufbaukommission Oberstufen-Kolleg bis zur Eröffnung im September 1974. Auf der Grundlage der pädagogischen Konzeption HENTIGS (VON HENTIG et al. 1971) wurden eigene Lösungen für all die folgenden Problemkreise erarbeitet: Satzung, Prüfungen und Abschlüsse, Aufnahmeverfahren, Bau- und Einrichtungsprogramm, Forschungskonzeption, Unterrichtsarten (HARDER 1975).
- (5) Das Erlernen und Praktizieren von Demokratie mit Hilfe eines basisdemokratischen Selbstbestimmungsmodells schon während der Aufbaukommissionszeit, d. h. mehrfache Versuche und Anläufe, informelle Hierarchien, „falsche Autoritäten“ und die Bedeutung formaler Positionen bei der Entscheidungsfindung zugunsten von besser „begründeten“, die gemeinsamen Interessen und Anliegen stärker betonenden und gewissermaßen „alle beteiligten“ Vorschläge abzubauen.
- (6) Die praktische Unterstützung durch CDU und SPD bei der Initiierung der Schulprojekte. Die sozialdemokratischen Nachfolger des Kultusministers MIKAT (CDU), der HENTIGS Reformpläne anfänglich gefördert hatte, sahen in den Schulprojekten die Vorwegnahme einzelner Aspekte der Gesamtreform des Bildungssystems, die sie langfristig in NRW durchsetzen wollten.

4.2. Voraussetzungen der Öffnung des Curriculums

Im Oberstufen-Kolleg erhalten Lehrer und Kollegiaten einen weitgehenden Einfluß auf den Prozeß der schulischen Curriculumkonstruktion und auf die Gestaltung des Lern- und Unterrichtsprozesses in den einzelnen Kursen, die sie organisieren bzw. besuchen. Wenn Rationalisierung im Bildungssystem eine Auslagerung von Planungs- und Entscheidungskompetenzen aus der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts und eine Konzentration der didaktischen und curricularen Planungstätigkeit in einer verwaltungsabhängigen Einrichtung bedeutet, so ist im Oberstufen-Kolleg eine *Ent-Rationalisierung* erfolgt, d. h. eine Eroberung der Kompetenz, den Lehr- und Lernprozeß nach innerschulischen Überlegungen auszurichten. Das Curriculum ist gegenüber den Kollegiaten weit geöffnet. Die Rahmung ist schwach und bestimmt neben der für das Oberstufen-Kolleg spezifischen Klassifikation, die selbst wiederum durch die offene Rahmung beeinflusst wird, sowohl den Erziehungskode wie auch den spezifischen Konflikt mit der Bildungsverwaltung.

Die entscheidende Voraussetzung für die Öffnung des Curriculums in der Kollegscheule ist die Zurückweisung jeder Art von institutioneller Trennung zwischen einer (wissenschaftlichen) curricularen Planungstätigkeit und der Umsetzung dieser Pläne im Unter-

richt. Die Forschungskonzeption der Curriculumwerkstatt Oberstufen-Kolleg wird durch den *Handlungsforschungsansatz* bestimmt, dessen wesentliche Merkmale die Integration der Forscher- und Lehrerrolle im Prozeß der Gestaltung eines innovativen Unterrichts und die Einbeziehung der Kollegiaten in den Forschungsprozeß sind.

Dieser Ansatz wurde aus einer Kritik an vornehmlich in den USA praktizierten Veränderungsstrategien entwickelt, die Curriculumreform als einen von außerschulischen Gremien initiierten, von Experten unterschiedlicher Qualifikation geplanten und in die Schulen hineingetragenen Prozeß begreifen, der in einer feststehenden Stufenfolge (Forschung, Entwicklung, Verbreitung und Anwendung) abläuft. In der Curriculumwerkstatt Oberstufen-Kolleg wird genau umgekehrt verfahren. Die direkte Rückmeldung über das Unterrichtsgeschehen steht im Zentrum des Forschungsansatzes („formative“ Evaluation). Es wird erwartet, daß alle Beteiligten lernen, Unterrichtsvorgänge zu diskutieren, zu kritisieren und zu revidieren. Traditionelle Verfahren empirischer Forschung werden soweit wie möglich in diesen Prozeß ständiger Rückkopplung mit einbezogen. – Alle Mitglieder des Oberstufen-Kollegs können sich an diesem Forschungsprozeß beteiligen. Alle Lehrenden sind verpflichtet, mindestens in einer der derzeit 28 Forschungsgruppen mitzuarbeiten. Diese speziellen Forschungsgruppen nehmen auch wichtige organisatorische Aufgaben wahr (z. B. Durchführung der Aufnahme eines neuen Jahrgangs, Erstellung des jeweiligen Stundenplans) und sind somit gleichzeitig auch die Zuträger und Ansprechpartner der Entscheidungsgremien. Alle Lehrenden – seien sie Hochschullehrer der Universität Bielefeld oder Studienräte – sind einander gleichgestellt. Sie forschen, unterrichten und verwalten gleichermaßen.

Zum Auftrag der Curriculumwerkstatt gehört auch die Entwicklung neuer Modelle der Entscheidungsfindung (das Erproben verschiedener Organisationsformen) und das Ausfindigmachen von auf Konsens beruhenden Institutionszielen, die als eine Art Grundgesetz den einzelnen zur persönlichen Orientierung und den Gremien als Entscheidungshilfe dienen. Die Aufbaukommission versuchte hierzu eine Reihe wichtiger Vorarbeiten. So wurde ein von ihr erstellter Entwurf zur Grundlage einer vom Senat der Universität Bielefeld ohne Gegenstimmen im Juni 1974 verabschiedeten Satzung. Diese Satzung wurde von den Ministerien nie genehmigt, jedoch aus einer Reihe von Gründen bis zum Januar 1979, der Einsetzung eines Staatskommissars, auch ohne jegliche formalrechtliche Absicherung recht erfolgreich praktiziert (DREXLER 1980). Die Konstruktion dieses für das Oberstufen-Kolleg spezifischen, durch eine Satzung fixierten Selbstbestimmungsmodells basierte auf den folgenden Prinzipien:

- (1) Alle Mitglieder der Schulprojekte – und zu ihnen gehören auch die Eltern und die technisch-administrativen Mitarbeiter – werden am Zustandekommen von Entscheidungen beteiligt. Alle Sitzungen sind grundsätzlich öffentlich und außerhalb der Unterrichtszeit.
- (2) Die unterschiedliche Gewichtung der Stimmenverteilung in den einzurichtenden Gremien erfolgt entsprechend den unterschiedlichen objektiven Interessen der beteiligten Gruppen.
- (3) Direkte und indirekte Willensbildung werden nicht als einander widersprechend, sondern als gegenseitig ergänzend verstanden.
- (4) Mitarbeit in Gremien soll auch materiell anerkannt werden (niedrigeres Stundendeputat für Lehrende, Äquivalenz von Kursen für Kollegiaten, Arbeitszeit für technisch-administrative Mitarbeiter . . .).
- (5) Gleichmäßige Arbeitsbelastung aller durch Ämterrotation und die Einrichtung von Arbeitsgruppen, die den Gremien zuarbeiten. Die Rotation von Ämtern und die Effizienz von Entscheidungen werden nicht als einander ausschließend gesehen, sondern als sich ergänzend konstruiert.
- (6) Beachtung von unumgänglichen Außenrestriktionen: (a) Die Lehrenden müssen in allen Entscheidungsorganen mindestens 50% der Stimmen auf sich vereinen können. (b) Die Einrichtung ist

zum einen Schule und zum anderen wissenschaftliche Institution; beide sind durch unterschiedliches Recht kodifiziert. (c) Entscheidungsträger sind an kein imperatives Mandat gebunden.

Diese Prinzipien wurden aus der Auffassung hergeleitet, daß eine Schulverfassung an den Grundrechten der an der Schule Beteiligten orientiert sein sollte und daß derjenige, der einem Schüler Mündigkeit im Einzelfall absprechen will, auch die Beweislast trägt (DIETZE 1972).

Nach der Eröffnung des Oberstufen-Kollegs im September 1974 verabschiedete der Konvent als oberstes Satzungsorgan (ihm gehören 40 Lehrende, 24 Kollegiaten, 8 Elternvertreter und 8 Vertreter des technisch-administrativen Personals an) nach längerer und teilweise heftiger Diskussion folgende, für alle verbindlichen Institutionsziele, die hier stichwortartig genannt werden: Integration von Sekundarstufe II und Grundstudium in einer neuen Tertiärstufe, allgemeine Wissenschaftspropädeutik, berufsfeldbezogenes Studium, begründete Fach- und Berufswahl, Beitrag zur realen Chancengleichheit, Curriculumwerkstatt, Selbstverwaltung und Mitbestimmung, Handlungsforschung und selbstkritisches Lernen.

Die angestrebte Aufhebung der traditionellen Objekt-Subjekt-Beziehung in der Forschung, die Schaffung eines alle beteiligenden Organisationsmodells, das die rationale Entscheidungsfindung auf der Basis möglichst herrschaftsfreier Konsensbildung in den Mittelpunkt stellte, ermöglicht den Kollegiaten eine Vielfalt echter Alternativen und Freiräume zur eigenen Ausgestaltung.

Sie sollten hier zur besseren Veranschaulichung im einzelnen aufgeführt werden:

- Wahl von 2 aus 23 angebotenen Fächern (nur wenige Kombinationen der beiden Fächer sind nicht oder nur schwer realisierbar);
- freie Wahl von allgemeinbildenden, wissenschaftspropädeutischen Kursen und Projekten (wird jedoch derzeit mehr und mehr eingeschränkt, zum einen durch externe Restriktionen wie Prüfungsbedingungen und Anforderungen von Fakultäten und zum anderen durch interne, z. B. über den Stundenplan oder eine Einschränkung des Angebots);
- Mitgestaltung des Kursangebots und der Ausbildungsgänge (Vorschlagsrecht, Mitwirkungsrechte in Fachbereichs- und Fachkonferenzen);
- Mitgestaltung eines Einzelkurses (Mitarbeit in Vorbereitungsgruppen, Reflexionsphasen mit Hilfe eines speziell dafür entwickelten Kursbogens, gemeinsame Festlegung von Lernzielen, Kurskritik);
- prinzipiell freie Wahl der in einem Kurs zu erbringenden Leistungsnachweise;
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen des Forschungs- und Entwicklungsplans als Äquivalenz für reguläre Kurse;
- Wahl von Prüfern und Prüfungsgebieten;
- Mitwirkung bei der Auswahl neuer Lehrender;
- bis zu 25% der Unterrichtszeit zu fehlen;

Diese Aufzählung echter Alternativen macht deutlich, wie offen die Rahmung des Curriculums am Oberstufen-Kolleg im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe ist und daß durch diese Rahmung auch eine ganz zentrale pädagogische Aufgabe für die Lehrenden mitgesetzt wird: dazu beizutragen, daß bestehende Partizipationsmöglichkeiten überhaupt ausgeschöpft, anspruchsvollere Stufen herrschaftsfreier Auseinandersetzung erreicht und neue Formen von Partizipation innerhalb und außerhalb des Oberstufen-Kollegs entdeckt werden.

4.3. Lernen für einen akademischen Beruf und fürs Leben

Daß das Oberstufen-Kolleg in vielen Bereichen eine eigene Sprache und Philosophie entwickelt hat, die es einem Außenstehenden zunächst schwer macht zu begreifen, was Lernen am Oberstufen-Kolleg alles bedeutet, ist nicht zufällig. Er geht in der Regel von Denkmodellen aus, von Rahmungen und Klassifikationen, die er und die ihn umgebende Gesellschaft bisher nicht oder kaum in Frage gestellt haben. Es handelt sich hier vor allem um die folgenden, tief in unserer Produktionsweise und in unserem Bewußtsein verankerten Trennungen: von privatem, schulischem, beruflichem und politischem Leben; von Arbeit und Freizeit; von Lernen, Lehren und Forschen; von Theorie und Praxis; aber auch z. B. dem Nacheinander von Allgemeinbildung (Gymnasium) und Spezialisierung (Hochschule) oder neuerdings von Wissenschaftsorientierung, Wissenschaftspropädeutik und Wissenschaftstheorie; Alltagswissen, -erfahrung, -theorie; von wissenschaftlicher Theorie und empirischer Forschung.

Das Oberstufen-Kolleg versucht, auf der Praxisebene viele dieser historisch gewordenen Trennungen wenigstens tendenziell wieder aufzuheben und so als Einzelbeispiel Lösungen für eine grundlegende Umstrukturierung des Bildungssystems zu erproben. Es sieht einen wesentlichen Teil seines spezifischen Reformauftrags darin, das bisherige Abitur abzulösen durch eine Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialisierung in einem vierjährigen Prozeß der Orientierung und Selbstfindung, der Schülern auch ohne besonderen Qualifikationsvermerk und aus allen Bevölkerungsschichten offensteht (vgl. PROJEKTGRUPPE AUFNAHMESCHLÜSSEL 1975) und der mit einer begründeten Berufs- und Studienwahl eines mündigen, zur Allgemeinbildung fähigen, auf dem einen oder anderen Gebiet bereits spezialisierten Erwachsenen abschließt. Nach den Vorstellungen des Oberstufen-Kollegs kann ein zur Allgemeinbildung fähiger Erwachsener nicht jemand sein, der nicht weiß, wie er Expertenwissen aufarbeiten und mit seiner eigenen Alltagserfahrung kritisch verbinden kann; der nicht in unterschiedlichen Bezügen sowohl lernen als auch forschen und lehren kann; der sich spezialisiert, ohne sich mit den entsprechenden Berufsfeldern zu beschäftigen; der theoretisiert und politisiert, ohne sein gesellschaftliches Umfeld durch Handlungen zu verändern; der nicht fähig ist, sein Lebenscurriculum zu entwickeln.

Auf der Grundlage solcher Überlegungen entstand in einem losen, immer wieder thematisierten Implikationszusammenhang ein differenziertes unterrichtsorganisatorisches und curriculares Modell (vgl. *Ausbildungsgänge am Oberstufen-Kolleg* 1974), das sich vom Schematismus der gymnasialen Oberstufe und den dort gebräuchlichen Klassifikationen in mehrfacher Weise abhebt. Anstelle der gleichförmigen Unterrichtsstruktur der Oberstufe (sie besteht in dem Dualismus zwischen Grund- und Leistungskursen, die sich im Stundenvolumen und im Anspruchsniveau voneinander unterscheiden) tritt eine äußerst flexible Unterrichtsorganisation und ein integriertes didaktisches Konzept, das den Bezug der verschiedenen Unterrichtsarten und Lernformen zueinander in den Mittelpunkt stellt.

Das erste Semester dient zur allgemeinen Orientierung am Oberstufen-Kolleg und einer begründeten Wahl von zwei universitären Spezialisierungsgebieten (WU-Fächern). Realisiert wird dies durch das Kennenlernen von vier WU-Fächern, die der Kollegiat aus 23 möglichen auswählt. In den übrigen sieben Semestern sieht der Stundenplan wie folgt aus:

5 Wochen	Intensivphase (IP) (Blockunterricht z. B. für den Spracherwerb, Statistik, Defizitausgleich)		
	6stündiger Wahlfach- unterricht	6 h/w Wahlfach- unterricht	Praktikumskurse (allgemein und fachbezogen) (2 Wochen)
12 Wochen	(WU) z. B. in Soziologie	(WU) z. B. in Jura	6stündiger Ergänzungs- unterricht nach eigener Wahl (EU) 6stündiger Ergänzungs- unterricht nach eigener Wahl (EU) (10 Wochen)
3 Wochen	Gesamtunterricht (GU) in Form von Projekten		

Die verschiedenen Unterrichtsarten – der spezialisierte und universitätsbezogene WU, der wissenschaftspropädeutische Unterricht der drei Fachbereiche Natur-, Sozial- und Literaturwissenschaften/ Kunst/Musik (EU), der berufsfeldbezogene Praktikumskurs (PK) und der projektbezogene GU – sind aufeinander bezogen und bilden eine integrale Einheit. Die notwendige Spezialisierung wird in der Konfrontation mit den anderen Unterrichtsarten auf einer höheren Ebene, der ihres immanenten Zusammenhangs, wieder aufgehoben. Die Befähigung zur Allgemeinbildung soll durch die Relativierung vorher eingeführter Organisationsformen, Klassifikationen und Ordnungen vermittelt werden. Durch eine enge Verzahnung von Spezialisierung (WU) und den theoretischen Zusammenhang von Spezialisierung bzw. von Wissenschaftsbereichen (EU) mit dem praktisch-gesellschaftlichen Zusammenhang von Wissenschaft (GU) wird versucht, systematisches, hochspezialisiertes Lernen immer auf konkrete Probleme und Anwendungsmöglichkeiten, auch des eigenen Alltags zu beziehen. Die strikte Trennung von Schule und Nicht-Schule, von Lernen und Leben, von Theorie und Praxis und zwischen historisch entstandenen Fächern wird tendenziell wieder aufgelöst.

Dieses umfassende, auf Selbststeuerung angelegte Konzept realisiert andere Formen der Leistungsobjektivierung und -bewertung. Die Anforderungen an die Kollegiaten berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen, die aufgrund der für das Oberstufen-Kolleg spezifischen Aufnahmepolitik notwendigerweise ganz unterschiedlich sind. Sie werden dem pädagogischen Prozeß nachgeordnet, um so ein angstfreies Lernklima zu schaffen, in dem Lernende ihre Defizite offenlegen und frei von Konkurrenzdruck über ihre Schwierigkeiten beim Abbau dieser Defizite reden können.

Ein solches Klima des Vertrauens und der Offenheit kann aber nur da entstehen, wo auf Noten und Prüfungen verzichtet wird. Das Oberstufen-Kolleg setzt an deren Stelle ein Bewertungssystem, das nur noch die Kriterien „bestanden“ bzw. „nicht bestanden“ kennt. Von den Kollegiaten wird verlangt, daß sie pro Kurs vier vom Lehrenden und der Kursgruppe anerkannte Leistungsnachweise erbringen und für den Oberstufen-Kolleg-Abschluß eine Mindestanzahl von Kursen pro Unterrichtsart bestanden haben. Zur Auswahl steht eine Palette von rund 50 verschiedenen möglichen Leistungsnachweisarten (z. B. Thesenpapier, Bericht aus einer Kleingruppe, Diskussionsleitung, Rollenspiel, Vortragen eines Musikstückes; vgl. *Erfahrungsbericht über zwei Jahre Leistungsbewertungssystem am Oberstufen-Kolleg* 1976). Durch die Integration der Leistungsnachweise in die Kursarbeit wird erreicht, daß alle Beteiligten einen bestimmten Beitrag für das Gelingen eines Kurses beisteuern und durch die Rückmeldung der Kursgruppe ihre eigenen Arbeits- und Leistungsbemühungen selbstkritischer beurteilen lernen. Klausuren spielen im Gegensatz zur Praxis an der Sekundarstufe II eine untergeordnete Rolle.

4.4. Der strukturelle Konflikt mit der Bildungsverwaltung

Der beide Seiten zermürbende Konflikt zwischen der Bildungsverwaltung und dem Oberstufen-Kolleg besteht seit den Gründungstagen der Curriculumwerkstatt. So berichtet J. ROTTSCH („Frankfurter Rundschau“ vom 21. 5. 77), daß bereits vor der Einberufung der Aufbaukommission von einer Expertengruppe auf den in die Konstruktion der Schulprojekte eingebauten Konflikt zwischen der durch Hochschulrecht garantierten Autonomie und einer Unterstellung unter Schulaufsicht hingewiesen wurde. Die Kommission habe keine Lösung dieses Dilemmas anbieten können. Daraufhin habe der damalige SPD-Kultusminister W. HOLTTHOFF beschlossen, Fakten zu schaffen. Der Konflikt bezieht sich sowohl auf die zu verwirklichende Organisationsform, die Forschungskonzeption und das Curriculum, ist äußerst vielschichtig und verläuft in immer wieder wechselnden Ausprägungsformen (HARDER 1975; DREXLER 1977; SEIDL 1979). In diesen Auseinandersetzungen um Rechtsfragen (Interpretation von Gesetzen, Bundesverfassungsurteilen, KMK-Vereinbarungen, Erlassen), um die Herstellung von Vergleichbarkeit über Prüfungen und einen verbindlichen Fächerkanon mit den damit implizierten Klassifikationen, um die institutionelle Trennung von Lehrenden aus dem Hochschulbereich („Begleitforschern“) und Lehrenden aus dem Gymnasialbereich („Unterrichtenden“), um die auf vier Jahre gewählte Schulleitung auf Zeit und die Mitwirkungsmöglichkeiten von Kollegiaten und Eltern (Öffentlichkeit aller Sitzungen, Mitwirkung in Unterricht und Forschung) bildeten weder die Verwaltung noch das Oberstufen-Kolleg einen monolithischen, unversöhnlich gegenüberstehenden Block. Beide Seiten waren stets um tragfähige Lösungen bemüht, auch wenn in Zeiten manifester existentieller Krisen die Fronten hart aufeinandertrafen.

Trotz dieses Bemühens sind keine dauerhaften Lösungen entstanden, was auf strukturelle Ursachen zurückgeführt werden muß, deren wichtigste folgende sind:

- (1) Die Bildungsverwaltung subsumiert die Problematik des Oberstufen-Kollegs unter die bestehenden Rechtskategorien und löst sie in viele Einzelprobleme auf, die separat und ohne Bezug zueinander behandelt werden. Dadurch entstehen nichtsynchrone und widersprüchliche Teillösungen, die sich entweder als undurchführbar erweisen oder das Oberstufen-Kolleg als ganzes in Frage stellen (Beispiele sind: organisatorische Trennung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg von der universitären Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Trennung des Aufnahmeverfahrens vom Leistungsbewertungssystem, Trennung von schulischem Unterricht und Grundstudium, Trennung von Abitur und Zwischenprüfung).
- (2) Dieser Prozeß der Parzellierung und inadäquaten Behandlung des Oberstufen-Kollegs wird unterstützt durch die innere Organisationsform der Bildungsverwaltung. Für das Oberstufen-Kolleg sind – je nach Problemstellung – verwirrend viele Stellen und Instanzen zuständig (mehrere Ministerien, das Schulkollegium Münster, die Fakultäten und Prüfungsämter verschiedener Universitäten, selbst der Land- und Bundestag bezüglich der Hochschulgesetze).
- (3) Mit der Problematik des Oberstufen-Kollegs beschäftigten sich hauptsächlich Juristen, die von ihrer Alltagserfahrung von Schule und Hochschule ausgehen und für die inhaltliche Fragen zunächst zweitrangig bleiben. Die Konzeption des Oberstufen-Kollegs bleibt somit den zudem öfter wechselnden ministeriellen Sachbearbeitern häufig unverständlich.
- (4) Die hohe Arbeitsbelastung, die mit einer sich im Aufbau befindlichen, konzeptionell und rechtlich noch wenig abgesicherten Institution verbunden ist, erschwerte es den Mitgliedern des Oberstufen-Kollegs, von sich aus neue Konzeptionen einer rechtlichen Absicherung des Modells zu entwickeln. Es war für sie leichter, an den ursprünglichen Zielsetzungen im ganzen festzuhalten, als sich auf „Kompromisse“ in Teilbereichen einzulassen, deren Folgen ohne Kenntnis einer neuen Gesamtkonzeption nur schwer absehbar waren.

In dem aufwendigen Prozeß der politischen Auseinandersetzung mit der Bildungsverwaltung ist es dem Oberstufen-Kolleg gelungen, immer wieder die Öffentlichkeit und auch Politiker gegen „unzumutbare“ Teillösungen der Ministerien zu mobilisieren und trotz ständig restriktiver werdender Erlasse die ursprüngliche Konzeption zunächst auch zu realisieren. Die Bildungsverwaltung sah sich mit einer völlig neuen Situation konfrontiert. Daran gewöhnt, daß Erlasse schlicht und einfach befolgt werden, zwangen sie die Stellungnahmen, Rechtsgutachten, Abänderungsvorschläge und öffentlichen Informationskampagnen des Oberstufen-Kollegs zum Argumentieren und Begründen. Es ist nicht verwunderlich, daß ihr das Oberstufen-Kolleg immer mehr als „unregulierbar“ erschien. Im Januar 1979 erreichte der Konflikt seinen Höhepunkt. Die bisherige Kollegleitung wurde „amtsenthoben“, ohne je offiziell ein Amt innegehabt zu haben. Sie wurde durch einen kommissarischen Schulleiter ersetzt, der zusammen mit dem Schulkollegium Münster die Abschlußprüfung nach drei und vier Jahren organisieren und dafür Sorge tragen sollte, daß entsprechende Erlasse zur Umstrukturierung des Oberstufen-Kollegs durchgesetzt werden konnten. Der Erlaß vom Februar 1979 verlangte die weitgehende Anpassung an die derzeitige Abiturpraxis und die dort üblichen Klassifikationen (z. B. Prüfung in sieben Fächern, obwohl ein Kollegiat am Oberstufen-Kolleg etwas „Fächerähnliches“ nur in seinen beiden WU-Fächern kennenlernt).

Diese Maßnahmen leiteten aber nur eine neue Etappe in dem Konflikt zwischen dem Oberstufen-Kolleg und der Bildungsverwaltung und kein Ende der Auseinandersetzungen ein. Auch ein Staatskommissar kann eine langsam gewachsene, auf demokratischen Spielregeln und Öffentlichkeit basierende, vlldurchdachte, auf weitgehendem Konsens seiner Mitglieder beruhende Institution mit all ihren äußerst komplexen und sensiblen formellen und informellen Regelungen nicht ohne weiteres umfunktionieren. Ein strategischer Teilerfolg, den das Oberstufen-Kolleg inzwischen errungen hat, ist die Begrenzung der Amtszeit des kommissarischen Schulleiters auf ein halbes Jahr, nachdem H. VON HENTIG nach längeren Gesprächen mit dem Kultusminister und dem Minister für Wissenschaft und Forschung sich bereit erklärte, auf veränderter rechtlicher und politischer Grundlage eine Prüfungskonzeption zu erarbeiten, die das ursprüngliche Gesamtcurriculum des Oberstufen-Kollegs weitgehend erhält, aber auch berechnete Chancen beinhaltet, von der KMK akzeptiert zu werden³. Wissenschaftsminister R. JOCHIMSEN deutete in diesem Zusammenhang an, daß er bei einer nochmaligen Nichtanerkennung des Oberstufen-Kollegs durch die KMK (der erste Versuch scheiterte 1975/76) eine landesinterne Lösung für das Oberstufen-Kolleg suchen werde. Vorher wolle man jedoch „intensiv und ernsthaft“ verhandeln. Die Unsicherheit über die Zukunft der Curriculumwerkstatt Oberstufen-Kolleg bleibt somit vorerst erhalten.

4.5. Das Oberstufen-Kolleg – eine Vorwegnahme künftiger Schulstrukturen?

Die Auseinandersetzungen zwischen dem Oberstufen-Kolleg und der Bildungsverwaltung demonstrieren augenfällig, daß Klassifikation und Rahmung des schulischen Vermittlungsprozesses gesellschaftlich determiniert sind. Nicht einmal im Schrebergarten des Modell-

³ Diese Konzeption liegt bereits vor und wird demnächst im Klett-Verlag erscheinen. Der Arbeitstitel lautet: HENTIG, H. VON: Die Abschlußprüfung des Bielefelder Oberstufen-Kollegs.

versuchs kann es die Bildungsverwaltung akzeptieren, daß eine Schule Wissenserwerb dem individuellen Planungsprozeß von Personen überläßt, die in allen schulischen Angelegenheiten als kompetente Gesprächspartner akzeptiert werden, daß die Lernenden einzeln oder in Gruppen Fächereinteilungen und vorgegebene Lernsequenzen in etablierten Fachgebieten in Frage stellen und daß Leistungsbeurteilung als Rückkoppelung statt als Auslesemechanismus eingesetzt wird.

Ebenso augenscheinlich demonstriert die Geschichte des Oberstufen-Kollegs, daß sich ein pädagogischer Kode, der auf einem offenen Curriculum und einer schwachen Rahmung der Aktivitäten von Lernenden und Lehrenden beruht, auf politischem Weg zumindest partiell und für eine begrenzte Zeitperiode durchsetzen läßt. Der Vorgriff auf die Schule, die den Prozeß des Lernens und Unterrichtens von der Planungs- und Gestaltungskompetenz der Betroffenen abhängig macht und dadurch die aus der Fächerstruktur, den Prüfungsformen und Ausleseregeln resultierende Fremdbestimmung des Lernens aufhebt, liegt allerdings in einem Bildungssystem, das sich ständig in Richtung auf Rationalisierung und Meritokratisierung weiterentwickelt, (noch) quer zu den dominanten gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Die Erfahrungen, die am Oberstufen-Kolleg gesammelt wurden, sind für Initiativen, die sich auf ähnliche Zielsetzungen konzentrieren, in mehrfacher Weise nützlich. Sie zeigen, welche Strategie anzuwenden ist, um Selbständigkeit und Kreativität in der Schule wenigstens ansatzweise durchzusetzen, sie vermitteln Einsicht in die Widerstände, mit denen derartige Versuche zu rechnen haben, sowie in deren strukturelle Ursachen.

Literatur

- ALTMANN, N./BECHTLE, G./LUTZ, B.: Betrieb – Technik – Arbeit. München 1978.
- Ausbildungslehrgänge am Oberstufen-Kolleg des Landes NRW. Vorlage an das Kultusministerium. Bielefeld 1974.
- BAYER, K.: Erarbeitung des Kollegstufenmodells. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Schulreform in Bayern. München 1972, S. 365–375.
- BERNSTEIN, B.: Class, Codes and Control. London/Boston 1975.
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt 1977.
- BITTLINGER, L.: Planung und Durchführung der Evaluation am Beispiel der Kollegstufe (Bayern). In: HAMEYER, U., et al. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim/Basel 1976, S. 376–390.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 171–182.
- BRAVERMAN, H.: Die Arbeit im modernen Produktionsprozeß. Frankfurt 1977.
- DIETZE, L.: Schulverfassung und Grundgesetz. Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform. Diss. Mainz 1972.
- DREXLER, W.: Unter welchen Bedingungen können Innovationen im „Elfenbeinturm“ einer Reforminstitution gegen den impliziten Willen staatlicher Verwaltung durchgesetzt werden? Arbeitspapier zur Jahrestagung der Sektion „Soziologie und Erziehung“ der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE. 1977.
- DREXLER, W.: Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation am Oberstufen-Kolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld. In: NELLES, W./OPPERMANN, R. (Hrsg.): Partizipation und Politik. Göttingen 1980.
- Erfahrungsbericht 1976. Vorlage an das Kultusministerium. Oberstufenkolleg. Bielefeld 1976.
- Erlaß zur Einrichtung des Verbundsystems. Düsseldorf, Februar 1974.

- FISCHER-KOWALSKI, M./KOWALSKI, P.: Der Beitrag formaler Bildung zur Segmentierung von Arbeitsmärkten. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG (Hrsg.): Die außerökonomischen Aspekte der Arbeitsmarktpolitik. Wien 1979, S. 200–210.
- FISCHER-KOWALSKI, M./SEIDL, P.: Meritokratisierung und Rationalisierung. In: MACHOLD, M./POSCH, P./THONHAUSER, J.: Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Wien 1980 (im Erscheinen).
- GRUSCHKA, A., et al.: Ein Schulversuch wird überprüft. Kronberg 1976.
- HARDER, W.: Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Stuttgart 1975.
- HENTIG, H. VON, et al.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- HENTIG, H. VON: Die Wiederherstellung der Politik. Stuttgart 1973.
- HOPPE-TREUTNER, H.: Entsteht eine neue Lehrerelite? Diss. Universität Hamburg 1979.
- KÖCKEIS-STANGL, E./SEIDL, P.: Die Sekundarstufe I als Angelpunkt meritokratischer Bildungsreformen. In: KEIM, W. (Hrsg.): Sekundarstufe I. Kronberg 1978, S. 169–193.
- LANDESREGIERUNG NRW: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975. Düsseldorf 1970.
- LANIG, K.: Die Rolle des Staatsinstituts für Schulpädagogik München bei der Versuchsbegleitung. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Schulreform in Bayern. München 1972, S. 377–380.
- MAIER, H.: Vorwort. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Schulreform in Bayern. München 1972.
- MÜLLER, P. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1977.
- MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE: Integrierte Sekundarstufe II. In: Z.f.Päd. 20 (1974) 3, S. 367–403.
- PETRY, L.: Der Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen. In: MITTER, W./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Weinheim 1979, S. 273–295.
- PLANUNGSKOMMISSION 1972: Kollegstufe NRW. Ratingen 1972.
- PROJEKTGRUPPE „AUFNAHMESCHLÜSSEL“ DES OBERSTUFEN-KOLLEGS: Aufnahmeschlüssel am Oberstufen-Kolleg. In: Gesamtschulinformationen 1, 1975.
- ROLFF, H. G., et al.: Modernisierung im Klassenkonflikt. In: ROLFF, H. G. (Hrsg.): Soziologie der Schulreform. Weinheim 1980 (im Erscheinen).
- Schulversuch Kollegschule NW.* (Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 31.) Köln 1976.
- SEIDL, P.: Fallstudien von Organisationsmustern und Forschungsperspektiven wissenschaftlicher Initiativen für Reformen der Sekundarstufe II. In: MITTER W./WEISHAUPT, H.: Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Weinheim 1979, S. 145–262.
- SPIES, W.: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen. In: FREY, K., et al. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I. München 1975, S. 315–323.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Neuwied 1972.
- TURNER, R.: Modes of social ascent through education: sponsored and contest mobility. In: HALSEY, O., et al. (Eds.): Education, Economy and Society. New York 1963, S. 121–139.
- WAGNER, I.: Gelehrte Erfahrung. Frankfurt 1979.
- WESTPHALEN, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung – eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. München 1979.